

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA**



**Las competencias en Actividad Física Adaptada
del profesional de Ciencias de la Actividad Física y
del Deporte: identificación del perfil y efectos de
un programa de intervención sobre su mejora**

**Programa de doctorado en Ciencias de la Actividad Física
y del Deporte**

AUTORA: Laura Jiménez Monteagudo

DIRECTORES: Dr. D. Juan Luis Hernández Álvarez

Dr. D. Ricardo Cuevas Campos

Curso 2015-2016

Madrid

A mi padre...

AGRADECIMIENTOS

A Juan Luis, es un privilegio haberte encontrado en este camino de formación académico y personal, porque en ti he confirmado que es posible combinar en la universidad, ética, humanidad, excelencia, humildad y saber hacer.

A Ricardo, por tu flexibilidad, cercanía y disponibilidad para ayudarme en el desarrollo de mi tesis doctoral.

Gracias al grupo de expertos por su inestimable y desinteresada colaboración en este trabajo, y por abrir nuevos caminos en el campo de la actividad física adaptada.

A mis alumnos y alumnas por su implicación en el programa y por dejarse guiar e ilusionar por cada una de mis propuestas.

A Amparo, por confiar en mi desde el primer día. Por valorarme como profesional y como persona.

A mis compañeros y compañeras de la UCV con los que comparto el trabajo de cada día. Por animarme, comprenderme, cuidarme...por esos detalles gratuitos que han hecho posible que hoy yo haya llegado hasta aquí.

A Julio, por tu paciencia haciendo fácil lo complejo y por tu gran ayuda en esta recta final. Eres un gran profesional y mejor persona.

A Luis, por caminar conmigo. Por ayudarme a desvelar cómo va escribiendo Dios la historia en cada detalle de nuestra vida.

A María, por tantos ratos compartidos tratando juntas de descifrar artículos imposibles de traducir. Gracias María.

A mi profesora Pepa, por haber permanecido en mi proceso de formación, haberme enseñado a ser diligente y a disfrutar aprendiendo.

A José Manuel por ofrecerte generosamente desde el primer día sin saber ni quién era, por acompañarme en mi formación y por querer ser uno de mis amigos.

A mis compañeros y compañeras del Colegio María Asunta, con vosotros descubrí mi vocación profesional. Fue un regalo crecer a vuestro lado. Gracias.

A mis Montañer@s...cabeza, CORAZÓN y manos...doy gracias por ese tramo del camino sin tiempo ni espacio, vivo en mi corazón. Os llevo conmigo.

A las Obreras de la Cruz, por quererme y acompañarme en mi vocación.

Gracias a mis amigas y amigos, por quererme, por saber esperar, por ser mis compañeras de camino..., pero sobre todo, por ser mi oasis en los momentos de desierto.

A toda mi familia...porque me sostiene.

A mi hermana y a mis cuatro hermanos, porque nos unen lazos de un gran amor. ¡Nada nos separará! ¡Qué haría sin vosotros!

A mis doce sobrinos.... vosotros sois mi alegría. Os quiero con locura.

Gracias a mi madre, por ser mi guía, mi referente,...gracias por haberme dado generosamente la VIDA.

Gracias papá, por enseñarme a SER quien soy. Nunca te estaré suficientemente agradecida por lo que me has dado. Te quiero.

Gracias a Ti por ser mi LUZ.

Nota previa: La utilización del masculino como generalizador en el lenguaje escrito responde únicamente a criterios de claridad y fluidez en la redacción y no pretende encubrir conceptos estereotipados concernientes al género.

Índice

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	3
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS.....	7
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL Y DE ANTECEDENTES.....	9
3.1. LA ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA: CONCEPTOS CLAVES	11
3.1.1. Algunas premisas básicas sobre el lenguaje.....	11
3.1.2. La Actividad Física Adaptada: el Deporte Adaptado y la Educación Física Adaptada.	14
3.1.3. La investigación en el campo de la actividad física adaptada	18
3.1.4. Síntesis de aspectos claves	24
3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA AFA EN EL MARCO DE LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE.	25
3.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y la AFA.....	27
3.2.2. Avances y limitaciones de la AFA en la FI	31
3.2.3. Programas de intervención ¿qué se ha realizado en este ámbito?	38
3.2.3.2. Programas de intervención en contextos universitarios.....	50
3.2.4. Síntesis de aspectos claves.	55
3.3. EL ENFOQUE DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: CONCEPTOS, POSIBILIDADES Y DIFICULTADES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN PERFIL COMPETENCIAL.....	57
3.3.1. El discurso de las competencias	57
3.3.2. Intentos previos para establecer un perfil de competencias en AFA.....	62
3.3.3. Necesidad de establecer un perfil competencial en AFA para el profesional de CCAFD.	70
3.3.4. Síntesis de aspectos claves.	73
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	75
4.1. ESTUDIO 1: ELABORACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DE AFA.....	75
4.1.1. Participantes y contexto.....	75
4.1.2. Instrumentos de medida utilizados	78
4.1.3. Procedimiento	78
4.1.4. Tratamiento de la información.....	79
4.1.5. Aspectos éticos.....	79
4.2. ESTUDIO 2: EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DE UN PERFIL COMPETENCIAL.....	79
4.2.1 La investigación-acción como propuesta metodológica	79
4.2.2 Participantes y contexto	82
4.2.3 El programa de intervención: características y concreción.....	82
4.2.3.1. Descripción general del programa.....	83
4.2.3.2. Competencias del programa y resultados de aprendizaje	83
4.2.3.3. Contenidos del programa	87
4.2.3.4. Enfoque didáctico del desarrollo del programa de intervención	89
4.2.3.5. Técnicas de seguimiento del programa.	92
4.2.4. Las pruebas para la evaluación de la adquisición de los resultados de aprendizaje y las competencias.....	93
4.2.4.1. Cuestionario de actitudes	95
4.2.4.2. Prueba tipo test (PT).....	96
4.2.4.3. Prueba de desarrollo (PD).....	97
4.2.4.4. Prueba de videos (PV).....	99

4.2.4.5. Prueba de simulación (PS)	100
4.2.4.6. Grupo de discusión	101
4.2.5. Procedimiento	102
4.2.5.1. Procedimiento seguido con el cuestionario de actitudes.....	103
4.2.5.2. Procedimiento seguido con la prueba tipo test.....	104
4.2.5.3. Procedimiento seguido con la prueba de desarrollo.....	104
4.2.5.4. Procedimiento seguido con la prueba de videos.....	104
4.2.5.5. Procedimiento seguido con la prueba de simulación	104
4.2.5.6. Procedimiento seguido con el Grupo de discusión	105
4.2.6. Análisis de la información procedente de las pruebas de evaluación	105
4.2.6.1. Análisis de la información procedente del cuestionario de actitudes	106
4.2.6.2. Análisis de la información procedente de la prueba tipo test	106
4.2.6.3. Análisis de la información procedente de la prueba de desarrollo.....	106
4.2.6.4. Análisis de la información procedente de la prueba de videos	107
4.2.6.5. Análisis de la información procedente de la prueba de simulación	107
4.2.6.6. Análisis de la información procedente del Grupo de discusión	107
4.2.7. Aspectos éticos.....	108
CAPÍTULO 5. PROCESO Y RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.	109
5.1. ELABORACIÓN, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS Y JUICIOS DE EXPERTOS, DE UN PERFIL DE COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE CCAFyD PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ESTUDIO-1).....	110
5.1.1. Análisis cuantitativo.....	110
5.1.2. Análisis cualitativo de las propuestas del grupo de expertos	116
5.1.3. La formulación definitiva del marco-perfil de competencias (objetivo 1)	120
5.1.4. Selección de las competencias diana para el programa de intervención.	121
5.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PERFIL ESTABLECIDO (ESTUDIO-2).	122
5.2.1. Resultados sobre la competencia 1.....	123
5.2.1.1. Resultados sobre el RA 1.1: Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad.	123
5.2.1.2. Resultados sobre el RA 1.2: Muestra interés por la discapacidad participando en foros y prácticas voluntarias.	126
5.2.1.3. Resultados sobre el RA 1.3: Considera a las personas con discapacidad con igualdad respecto a las personas sin discapacidad.	129
5.2.1.4. Resultados sobre el RA 1.4: Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo. .	135
5.2.2. Resultados sobre la competencia 2.....	139
5.2.2.1. Resultados sobre el RA 2.1: Conoce técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona.....	139
5.2.2.2. Resultados sobre el RA 2.2: Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención.	142
5.2.2.3. Resultados sobre el RA 2.3: Conoce cómo preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad.	146
5.2.3. Resultados sobre la competencia 3.....	150
5.2.3.1. Resultados sobre el RA 3.1: Conoce terminología sobre el ámbito.....	151
5.2.3.2. Resultados sobre el RA 3.2: Conoce las características generales de la discapacidad física.	152
5.2.3.3. Resultados sobre el RA 3.3: Conoce las características generales de la discapacidad sensorial.	155
5.2.3.4. Resultados sobre el RA 3.4: Conoce las características generales de la discapacidad intelectual.	157
5.2.3.5. Resultados del RA 3.5: Conoce las características generales de las patologías fisiológicas.	158

5.2.3.6 Resultados sobre el RA 3.6: Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad.....	161
5.2.4 Resultado sobre la competencia 4.	164
5.2.4.1. Resultados sobre el RA 4.1: Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos.	164
5.2.4.2. Resultados sobre el RA 4.2: Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial.....	167
5.2.4.3. Resultados sobre el RA 4.3: Lleva a la práctica de forma correcta las adaptaciones programadas.	170
5.2.5. Resultados sobre la competencia 5.....	175
5.2.5.1. Resultados sobre el RA 5.1: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad física.	175
5.2.5.2. Resultado sobre el RA 5.2: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad sensorial.....	177
5.2.5.3. Resultados sobre el RA 5.3: Propone tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.	179
5.2.5.4. Resultados sobre el RA 5.4: Lleva a la práctica tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.	182
5.2.6. Resultados sobre la competencia 6.....	187
5.2.6.1. Resultados sobre el RA 6.1: Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas para la actividad física y las personas con discapacidad.....	188
5.2.6.2. Resultados sobre el RA 6.2: Crea y adapta materiales adecuados para llevar a cabo la práctica deportiva.	191
5.2.7. Resultados sobre la competencia 7.....	197
5.2.7.1. Resultados sobre el RA 7.1: Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización.....	197
5.2.7.2. Resultados sobre el Resultado de aprendizaje 7.2: Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas.	198
5.2.7.3. Resultados sobre el RA 7.3: Pone en práctica modalidades deportivas.....	200
5.2.7.4. Resultados sobre el RA 7.4: Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado.....	205
5.2.8. Resultados sobre la competencia 8.....	206
5.2.8.1. Resultados sobre el RA 8.1: Conoce la terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella.....	206
5.2.8.2. Resultados sobre el RA 8.2: Utiliza las estrategias adecuadas para comunicarse con la persona con discapacidad.	209
5.3. CONSIDERACIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.	213
5.3.1 El programa de intervención y su seguimiento. Fortalezas y debilidades	214
5.3.2. Respecto a las pruebas de evaluación.....	216
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	219
6.1. OBJETIVO 1.	219
6.2. OBJETIVO 2.	222
6.3. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES.....	232
7. LIMITACIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	235
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
9. ANEXOS	249
9.1. ANEXO 1. PROPUESTA DE PERFIL DE COMPETENCIAS EN ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA.	249
9.2. ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO EXPERTOS.	251
9.3. ANEXO 3. ESQUEMA GENERAL DE COMPETENCIAS, RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y PRUEBAS	

DE EVALUACIÓN	252
9.4. ANEXO 4: CUESTIONARIO DE ACTITUDES.....	253
9.5. ANEXO 5: PRUEBA TIPO TEST.	256
9.6. ANEXO 6: PRUEBA DE DESARROLLO.....	261
9.7. ANEXO 7: PRUEBAS DE VIDEOS.	263
9.8. ANEXO 8: PRUEBA DE SIMULACIÓN. FICHA CASO PRÁCTICO.	266
9.9. ANEXO 9: PROTOCOLO DE LA PRUEBA DE SIMULACIÓN.	270
9.10. ANEXO 10: CUESTIONES PRUEBA SIMULACIÓN GENERALIDADES.	271
9.11. ANEXO 11: TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN 29 DE MAYO DE 2013.	273
9.12. ANEXO 12. CONSENTIMIENTO INFORMADO. GRUPO DE DISCUSIÓN.....	291
9.13. ANEXO 13: SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	292
9.14. ANEXO 14. DIARIO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.	308

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Componentes de la competencia central y superficial (De Miguel, 2005, p. 23)	58
<i>Figura 2.</i> Categorías de clasificación de las competencias claves en el Proyecto Deseco (OCDE, 2003).....	60
<i>Figura 3.</i> Esquema general de Investigación-Acción (Mora, 2002).....	81
<i>Figura 4.</i> Esquema comprensivo de la competencia-1, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	123
<i>Figura 5.</i> Esquema comprensivo de la competencia-2, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	139
<i>Figura 6.</i> Esquema comprensivo de la competencia-3, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	150
<i>Figura 7.</i> Esquema comprensivo de la competencia-1, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	164
<i>Figura 8.</i> Esquema comprensivo de la competencia-5, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	175
<i>Figura 9.</i> Esquema comprensivo de la competencia-6, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	187
<i>Figura 10.</i> Ejemplo de material para lanzamiento de martillo creado por el grupo de atletismo.....	191
<i>Figura 11.</i> Canaleta para jugar a boccia, elaborada por un grupo de estudiantes.	192
<i>Figura 12.</i> Materiales complementarios para el uso de la handbike creados por un grupo de estudiantes.	192
<i>Figura 13.</i> Balón de goalball construido por un grupo de estudiantes.	193
<i>Figura 14.</i> Materiales para jugar a hockey en silla de ruedas elaborado por un grupo de estudiantes.	194
<i>Figura 15.</i> Materiales para actividades deportivas con raqueta construidas por un grupo de estudiantes.	194
<i>Figura 16.</i> Materiales para tenis de mesa en silla de ruedas creados por un grupo de estudiantes.....	195
<i>Figura 17.</i> Pelotas para jugar a boccia, construidas por un grupo de estudiantes.	195
<i>Figura 18.</i> Esquema comprensivo de la competencia-7, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	197
<i>Figura 19.</i> Ejemplo de utilización de mesas ordinarias de forma alternativa para la práctica de tenis de mesa adaptado.	202
<i>Figura 20.</i> Ejemplo de práctica de hockey en silla de ruedas de forma alternativa con cooperación.....	202
<i>Figura 21.</i> Jornada de la visita de los alumnos del centro de educación especial. Puesta en práctica de coreografías.	203
<i>Figura 22.</i> Circuito de pruebas adaptado de Special Olympics.	204
<i>Figura 23.</i> Esquema comprensivo de la competencia-8, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.	206

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo de la planilla enviada a los expertos para la valoración de las competencias.....	78
Tabla 2. Relación definitiva de competencias y resultados de aprendizaje.....	86
Tabla 3. Contenidos Bloque I. Conceptos básicos y sensibilización en el ámbito de la discapacidad.	87
Tabla 4. Contenidos del Bloque II. Paradigma inclusivo.	88
Tabla 5. Contenidos del Bloque III. El deporte adaptado.....	89
Tabla 6. Esquema metodológico base de las sesiones del programa.	92
Tabla 7. Relación de la prueba tipo test con los RA y las competencias que evalúa.	97
Tabla 8. Relación de la prueba de desarrollo con los RA y las competencias que evalúa.	98
Tabla 9. Relación de la prueba de videos con los RA y las competencias que evalúa.	100
Tabla 10. Relación de la prueba de simulación con los RA y las competencias que evalúa.	101
Tabla 11. Resultados de la valoración del perfil de competencias por parte de los expertos.	111
Tabla 12. Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI) para cada una de las competencias.	116
Tabla 13. Relación de la formulación de las competencias antes y después del proceso de análisis de los expertos.	121
Tabla 14. Resultados sobre el RA 1.1: Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad (%).	124
Tabla 15. Resultados sobre el RA. 1.2: Muestra interés por la discapacidad participando en foros y prácticas voluntarias (%).	127
Tabla 16. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y puntuaciones t de las fases PRE y POST del total del grupo.	130
Tabla 17. Resultados del alumnado que tuvieron contacto más continuado con personas con discapacidad.	131
Tabla 18. Resultados del alumnado que no tuvo contacto continuado.....	132
Tabla 19. Resultados sobre el RA 1.4: Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo (%).	136
Tabla 20. Resultados sobre el RA.2.1: Conoce las técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona (%).	140
Tabla 21. Resultados sobre el RA. 2.2: Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención (%).	144
Tabla 22. Resultados sobre el RA. 2.3: Conoce cómo preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad (%).	147
Tabla 23. Resultados sobre el RA 3.1: Conoce terminología sobre el ámbito (%).	151
Tabla 24. Resultados sobre el RA. 3.2: Conoce las características generales de la discapacidad física (%). .	154
Tabla 25. Resultados sobre el RA 3.3: Conoce las características generales de la discapacidad sensorial (%).	156
Tabla 26. Resultados sobre el RA 3.4: Conoce las características generales de la discapacidad intelectual (%).	158
Tabla 27. Resultados sobre el RA 3.5: Conoce las características generales de las patologías fisiológicas (%).	160
Tabla 28. Resultados sobre el RA 3.6: Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad (%).	162
Tabla 29. Resultados sobre el RA 4.1: Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos (%).	165
Tabla 30. Resultados sobre el RA 4.2: Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial (%).	168

Tabla 31. Resultados sobre el RA 5.1: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad física (%).	176
Tabla 32. Resultados sobre el RA 5.2: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad sensorial (%).	178
Tabla 33. Resultados sobre el RA 5.3: Propone tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad (%).	181
Tabla 34. Resultados sobre el RA 6.1: Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas (%).	189
Tabla 35. Resultados sobre el RA 7.1: Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización (%).	198
Tabla 36. Resultados sobre el RA 7.2: Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas %.	199
Tabla 37. Resultados sobre el RA. 7.4: Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado (%).	205
Tabla 38. Resultados sobre el RA. 8.1: Conoce terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella (%).	208

REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AEDAFA: Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada
AFA: Actividad Física Adaptada
ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
APAQ: Adapted Physical Education Quaterly
APENS: Adapted Physical Education National Standars
CAI: Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces
CCAFyD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
CEDI: Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo
CIDA: Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado
CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud
CPISRA: Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association
CRE: Centro de Referencia Estatal de Discapacidad y Dependencia
CSD: Consejo Superior de Deportes
DA: Deporte adaptado
DESECO: Defining Selecting Key Competencies
EE: Educación Especial
EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
EF: Educación Física
EFA: Educación Física Adaptada
EFI: Educación Física Inclusiva
EIPET: European Inclusive Physical Education Training
EUA: Asociación Europea de Universidades
EUCAPA: European Congress of Adapted Physical Activity
EUFAPA: European Federation of Adapted Physical Activity
EUSAPA: European Simposium of Adapted Physical Activity
FI: Formación inicial
I/A: Investigación - Acción
IFAPA: International Federation of Adapted Physical Activity
ISAPA: International Simposium of Adapted Phisical Activity
NASPE: National Asociation of physical education
NEE: Necesidades educativas especiales
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PC: Parálisis Cerebral
PD: Prueba de desarrollo
PEI: Plan de Educación Individualizado
PISA: Programme for International Student Assessment
PS: Prueba de simulación
PSD: Paralympic School Day
PT: Prueba tipo test
PV: Prueba de videos
RA: Resultados de Aprendizaje
TAFAD: Técnico Superior en Animación y Actividades Físicas y Deportivas
TFM: Trabajo final de máster
TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

RESUMEN

La mejora de la formación inicial de los profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en cuanto a la actividad física adaptada, es una necesidad a la que pretende contribuir este estudio.

Este trabajo de investigación tuvo como objeto, por un lado, definir y validar una propuesta de perfil de competencias que deberían adquirir los futuros profesionales para la atención a personas con discapacidad. Y por otro, poner en práctica y evaluar un programa de intervención, orientado al logro de dichas competencias, aplicado a un grupo de 44 estudiantes de tercer curso de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

En cuanto a la metodología del trabajo, se desarrollan dos estudios diferenciados. En el estudio 1 se elaboró una primera propuesta de perfil competencial, que posteriormente fue validada por un grupo de expertos de reconocido prestigio en el ámbito. En el estudio 2, fundamentado en la investigación-acción, se implementó y evaluó, a través de las pruebas de evaluación diseñadas, el impacto del programa de intervención en los estudiantes, con el propósito de determinar el grado de desarrollo de las competencias definidas en el perfil elaborado. En este estudio 2, se utilizaron el diario de campo y el grupo de discusión como técnicas de seguimiento del programa.

En cuanto a los resultados, en el estudio 1 se establecieron 9 competencias tras la valoración de los expertos, que superaron el criterio de acuerdo del Comité de Acuerdo Inter-jueces (CAI). Los resultados del estudio 2 muestran que los estudiantes mejoran sus competencias aunque existen diferencias entre la adquisición de unas competencias y otras. Además, el propio seguimiento crítico del programa ha permitido detectar carencias en cuanto al diseño de algunas pruebas de evaluación, cuya superación debe permitir poner en marcha un nuevo ciclo de investigación-acción. En las conclusiones se apela a que los programas de formación puedan tener una línea común consensuada, y que contengan, tanto experiencias prácticas, en las que haya contacto con personas con discapacidad, como reflexión sobre las mismas que posibilite una mejor adquisición de competencias.

Palabras clave: Formación inicial, perfil de competencias, actividad física adaptada, programa de intervención, evaluación de competencias.

ABSTRACT

Focusing on adapted physical activity, this paper contributes to improve the curricula available for Sports and Physical Activity Science professionals of primary education. The research has two main goals. On the one hand, defining and validating a profile of competencies that professionals should acquire to properly work with disabled people. On the other hand, assessing an intervention program especially designed to achieve those competencies. The program has been tested on 44 students enrolled in the third course of the degree in Sports and Physical Activity Science of the UCV University, “*San Vicente Mártir*”, Valencia (Spain).

The method of this work consisted in two different studies. In the first one (Study 1), a profile of professional competencies was designed and validated by a group of experts. In the second one (Study 2), an intervention program based on the profile designed in the first study was implemented in a group of students. The impact of the intervention was assessed by different tests designed “ad hoc”. In this study (Study 2) the day-to-day notebook and the discussion group were the tools used as monitoring techniques for the proposed program.

Based on the results obtained in Study 1, there were 9 competencies which after the experts evaluation, satisfy the criteria according to the Inter-Judge Agreement Committee (IAC). The results of Study 2 show that students tend to improve their competencies but there are important differences in the way of acquiring the different skills. Furthermore, thanks to critical monitoring of the program some gaps have been detected in the design of part of the evaluation tests. Overcoming those gaps should give way to a new research action cycle. In the conclusions it appears that the educational training programs should come to an understanding. They should contain practice, where contact with disabled people is provided, as well as a critical reflection on those experiences, which can help to acquire the skills.

Keywords: initial education, competence profile, adapted physical education, intervention program, competencies evaluation.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

La diversidad es una de las características que hacen del ser humano un ser excepcional, al proporcionar la posibilidad de convivir en una riqueza cultural y social difícil de imaginar en una sociedad homogénea, si es que la hubiera. En los últimos años en nuestra sociedad las personas con algún tipo de discapacidad han pasado de tener los mismos derechos que cualquier otro ciudadano, al menos en las leyes, a vivir la utopía de la inclusión, es decir, el reto real de “ser uno más” en la vida cotidiana, pudiendo participar de las mismas oportunidades y disfrutando de unos mínimos de calidad de vida.

Esta tarea de construir caminos que hagan realidad el sueño de una inclusión real de personas con algún tipo de discapacidad, constituye una de las motivaciones profundas que han impulsado este trabajo de investigación. Durante muchos años, la inclusión en el ámbito de la actividad física y el deporte no ha sido posible, o al menos no de la forma deseada, entre otros motivos por la falta de formación del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en este campo, ya que no existía dicha formación en los planes de estudios de esta titulación.

En la actualidad, la incorporación a los nuevos planes de estudios, aunque aún no en todas las universidades ni en la medida adecuada, de formación específica para la atención de personas con discapacidad favorece las opciones de trabajar e investigar sobre las características que deben orientar esa formación que contribuya a ese sueño de la inclusión al que aludíamos anteriormente. En ese sentido, tanto el diseño como la valoración de las posibilidades de intervención en el proceso formativo de nuevos profesionales constituyen una motivación para el desarrollo de nuestra propuesta de tesis doctoral.

No cabe duda de que mi propia situación profesional conforma otra de las claves motivacionales de esta investigación. Mi desempeño laboral como profesora universitaria hace posible que a nuestro interés inicial, por contribuir a la mejora del conocimiento en el ámbito de la formación de profesionales que puedan incidir directamente en la consecución de la inclusión de las personas con discapacidad, pueda sumarse la posibilidad de valorar procesos de intervención real en la formación. En ese contexto, el desarrollo de mi trabajo profesional, ha posibilitado ir construyendo, paso a paso, este trabajo de investigación, produciéndose así un intercambio continuo de “teoría-práctica”, “reflexión-propuestas”, “ensayo-error”, que ha enriquecido, alimentado y consolidado aquella motivación inicial, para llevar a cabo la investigación - acción día a día.

En efecto, esta situación profesional ha permitido precisar esta investigación abordando tres aspectos esenciales de la formación que deben constituir un proceso

integrado en tres fases: el diseño de la acción formativa, la intervención y la reflexión, y la evaluación de ambas fases precedentes.

En ese sentido, contextualizado en la formación inicial del futuro profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el objeto de estudio se concreta en diversos aspectos centrados en las tres fases. Así, en primer lugar, constituye parte esencial del objeto de estudio la definición de una propuesta de perfil de competencias que deberían adquirir los futuros profesionales para la atención a personas con discapacidad. En segundo lugar, nuestro objeto de estudio se ha centrado en poner en práctica un programa de intervención, orientado al logro de dichas competencias en un grupo de estudiantes de tercer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Y en tercer lugar, a través de un proceso de evaluación pre y post test, nuestro estudio trata de valorar las posibilidades del programa de intervención para la adquisición de las competencias que se detallan en el perfil establecido.

Aunque tanto la elaboración de la propuesta de perfil como la puesta en práctica del propio programa de intervención han supuesto un trabajo no exento de dificultades, es ineludible destacar que los mayores problemas han surgido en el diseño de las pruebas de evaluación de las competencias. La evaluación de competencias ya es un tema en sí complejo y nos resultó difícil ajustar dichas pruebas a las condiciones reales, en cuanto a tiempo y forma, de evaluación del contexto universitario, reflejándose así algunas de las carencias del propio sistema en cuanto a la evaluación.

En definitiva, nuestra investigación pretende arrojar luz para orientar el proceso de formación inicial de los profesionales respecto a la actividad física adaptada. En otras palabras, que el formador universitario de futuros profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte tenga como referencia aquellas competencias específicas necesarias para la atención de personas con algún tipo de discapacidad en contextos de actividad física, así como unos principios de intervención y de evaluación de la misma. Además, este trabajo también pone de manifiesto las carencias de la formación inicial en lo que se refiere a actividad física adaptada y evidencia que una asignatura de 6 créditos en una formación inicial de 240 no parece ser suficiente para conseguir las competencias de dicho perfil y por tanto para adquirir unos mínimos necesarios para una respuesta de calidad de los futuros profesionales.

En cuanto a la estructura del trabajo, a continuación de esta introducción, en un breve capítulo (Cap.2), se presentan los objetivos concretos de nuestra investigación. Objetivos que aluden tanto a la propuesta de un perfil competencial como al seguimiento y evaluación de un programa de intervención orientado al desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de las actividades físicas adaptadas.

Seguidamente se expone el capítulo dedicado al marco teórico y al estado del conocimiento (Cap.3). En este capítulo, hemos tratado de fundamentar nuestra propuesta sobre tres pilares básicos. En un primer apartado, realizamos un recorrido por los aspectos claves de la actividad física adaptada y el deporte adaptado, como la importancia del buen uso del lenguaje como uno de los primeros pasos para la inclusión o conocer cuál ha sido el avance en los últimos años en cuanto a investigación en este campo, así como las importantes carencias y lagunas que todavía se ponen de manifiesto en el campo de estudio de la actividad física adaptada.

Un segundo apartado de este capítulo, dedicado al marco teórico y estado del conocimiento, gira en torno a la formación inicial de los profesionales de la actividad física adaptada en el marco de las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Así, se analiza en qué situación se encuentra la actividad física adaptada en el Espacio Europeo de Educación Superior y aquellos avances y limitaciones que se han dado en la formación inicial de los futuros profesionales en los últimos años. En este mismo apartado, se hace un recorrido por los programas de intervención más destacados que se han desarrollado en este ámbito, tanto a nivel no universitario como universitario, tratando así de contrastar las características de los mismos con nuestro programa de intervención.

Por último, en un tercer apartado del capítulo se aborda el tema de las competencias, tratando de poner de manifiesto las características fundamentales de este enfoque formativo. Del mismo modo, se ha hecho una revisión y recopilación de los escasos intentos previos de establecer un perfil competencial en actividad física adaptada para hacer evidente la necesidad de dedicar esfuerzos a la elaboración de dicho perfil de competencias que oriente la formación en esta línea, del futuro profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

El cuarto capítulo (Cap.4) recoge los aspectos referidos al método de investigación. A este respecto, aunque se expondrá detalladamente en su momento, la investigación tiene dos partes claramente diferenciadas y, por tanto, con procesos metodológicos distinguidos.

En cuanto al primer estudio de la investigación, en el capítulo se expone el proceso seguido para elaborar la propuesta del perfil de competencias claves que debería adquirir el futuro profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, para su intervención con personas con discapacidad. Un proceso enmarcado en dos aspectos fundamentales: el análisis de las referencias existentes en la bibliografía especializada y en los informes de organismos internacionales para obtener una propuesta de referencia; y la reflexión, debate y validación de nuestra propuesta de referencia realizada a través de un grupo de expertos de reconocido prestigio.

Con respecto al segundo estudio de la investigación, fundamentado en la línea metodológica de la investigación-acción, en el correspondiente apartado del capítulo se exponen las características de este tipo de investigación y de los participantes de la

misma. Se muestran de forma detallada las características y contenidos del programa de intervención, basado en la asignatura de “Deporte Adaptado y actividad física con necesidades educativas específicas” del grado, así como las técnicas que se utilizaron para llevar a cabo su seguimiento, el diario de campo y el grupo de discusión.

En cuanto a la evaluación, se realizó una evaluación pre y post test de las competencias diana seleccionadas en el grupo de estudiantes que participaron en el estudio, para la cual se diseñaron distintas pruebas de evaluación, con las que se pretendió ayudar a hacer lo más completo posible dicho proceso de evaluación de competencias.

En el quinto capítulo (Cap.5), titulado proceso y resultados, se exponen los resultados referidos a los dos estudios a los que se ha aludido en el capítulo de método. Así, en primer lugar, se muestra el resultado final de la propuesta de perfil competencial, elaborada con el apoyo inestimable de los expertos consultados.

En segundo lugar, referido al segundo estudio, se muestran los resultados de la aplicación y evaluación del programa de intervención en cuanto al nivel de logro de las competencias diana. El propio proceso constituye el elemento central de esta investigación por cuanto que, ante unos resultados no generalizables, es relevante para otros investigadores y formadores las características de las acciones formativas desarrolladas.

En el capítulo sexto (Cap.6), se presentarán las conclusiones más relevantes del trabajo de investigación; así como aquellas limitaciones que se han detectado en el estudio (Cap. 7) y las propuestas de mejora, que pueden ser plataforma para futuros proyectos de investigación y de formación.

Finalizará el presente documento con la exposición, en sendos apartados: uno dedicado a la exposición de las referencias bibliográficas y recursos utilizados en la investigación; el otro, a recoger en los correspondientes anexos los materiales que facilitan el seguimiento del trabajo realizado.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

Como se ha señalado en la aproximación al objeto de estudio desarrollada en el capítulo 1, el propósito central de este proyecto es el seguimiento y evaluación de un programa de intervención orientado al desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de las Actividades Físicas Adaptadas.

En ese sentido, dos son los objetivos que orientan nuestro trabajo:

1. Elaborar, a partir del análisis de experiencias y juicios de expertos, un perfil de competencias del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para la atención a las personas con discapacidad.
2. Evaluar los resultados de un programa de intervención, con estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en el desarrollo de las competencias profesionales del perfil establecido.

Una vez plasmados los objetivos que han fundamentado este trabajo de investigación, pasemos a conocer en profundidad los estudios y trabajos más relevantes sobre los que hemos construido el marco teórico conceptual y de antecedentes que se muestra a continuación en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL Y DE ANTECEDENTES

Antes de adentrarnos en aspectos conceptuales y de antecedentes, objeto central de este capítulo, parece conveniente realizar una breve introducción en la que tratemos de recoger hechos e hitos histórico-normativos que nos permiten situarnos en un contexto temporal de cierta evolución para las personas con discapacidad, al tiempo que nos sitúan en un marco de la formación universitaria que ofrece nuevas oportunidades para abordar nuestro objeto de estudio.

En efecto, en las últimas dos décadas se han producido en nuestro país avances legislativos y sociales en el ámbito de la inclusión de las personas con discapacidad. Desde la llamada LISMI (Ley de Integración del Minusválido) del 7 de abril de 1982, por la que se reconocía por primera vez en nuestro país el derecho de las personas con discapacidad a su total integración en la sociedad, se han sucedido distintos documentos, normas e informes en esta línea.

Entre ellos, cabe destacar la Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006), aprobada por el Estado Español en 2008 (BOE, 2008). Dicha ratificación constituyó uno de los ejemplos de la voluntad de la sociedad española de continuar un camino de mejora emprendido años atrás.

En esta misma línea de mejora, uno de los últimos documentos legislados en favor de las personas con discapacidad fue el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprobó el *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, el 29 de noviembre de 2013. Este documento incluyó la refundición de tres leyes: la LISMI, anteriormente citada, la Ley 51/2003 sobre igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad y la Ley 49/2007, por la que se establecía el régimen de infracciones y sanciones en material de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la legislación y con ello la participación de las personas con discapacidad, en el propio preámbulo de dicho Real Decreto se puede leer que “existe un variado y profuso conjunto de impedimentos que privan a las personas con discapacidad del pleno ejercicio de sus derechos y los efectos que estos obstáculos se materializan en una situación de exclusión social” (BOE, 2013).

Por tanto, aún queda mucho por hacer. En numerosas ocasiones, la sensibilidad y actitud positiva ante la inclusión de las personas con discapacidad no es suficiente. Especialmente en el ámbito educativo, cabe la duda razonable de qué tipo de formación han recibido los docentes para enfrentar situaciones de clase tan diversas en un contexto marcado por la necesidad de atender a todos los alumnos y alumnas en adecuadas

condiciones para producir aprendizajes significativos. Sin duda, hacer realidad la inclusión, supone “una escuela para todos y para todas donde todos y todas tienen cabida independientemente de sus distintas características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje” (Ríos, 2012, p.9). En esta misma línea, es el profesional quien debe “ser capaz de promover entornos de aprendizaje que faciliten la inclusión, la motivación de todos” (Hernández-Álvarez, 2010, p. 5). Por tanto, el caso de la Educación Física, y de la actividad física en general, no es una excepción, y cabe interrogarse igualmente sobre cómo es la formación que están recibiendo los futuros profesionales en el ámbito de la actividad física adaptada (en adelante AFA).

Los nuevos grados y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior constituyen retos para esa formación, y, al mismo tiempo, constituyen momentos idóneos para plantearse las líneas básicas de la misma. En ese sentido, deben constituir centros de atención del marco teórico y de antecedentes de este trabajo tanto el análisis de los programas que se llevan a cabo en el contexto universitario español, como la reflexión sobre si su puesta en práctica ofrece potencialidad para que el graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte adquiera un perfil de competencias en AFA que le permitan desarrollar de manera adecuada su función profesional en ese ámbito.

Dicha reflexión nos conduce a uno de los aspectos claves del marco teórico-conceptual de esta tesis doctoral: el análisis de los discursos sobre las competencias y su concreción. Dicha concreción se formula como uno de los objetivos del proyecto, por cuanto que constituye una referencia ineludible para centrar el objeto de estudio de este trabajo, que no es otro que el de poner en práctica un programa de intervención y analizar sus resultados, precisamente, en función de su valor para que los estudiantes adquieran las competencias consideradas claves para su futuro desempeño profesional en AFA.

En efecto, nuestro estudio tiene su punto central en la puesta en práctica de un programa de intervención para la formación en AFA, que se llevará a cabo con estudiantes del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y el consiguiente análisis de su influencia en la mejora de las competencias del futuro profesional de este ámbito.

En consecuencia, tres son los centros de atención para la elaboración de este marco conceptual y de antecedentes: 1) los conceptos claves en la AFA y el Deporte Adaptado (DA) así como la investigación en este campo; 2) un segundo centro relacionado con la AFA y los programas de formación en el ámbito de la formación inicial (en adelante FI) del profesional en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los posibles antecedentes de programas de intervención con sus correspondientes procedimientos e instrumentos de evaluación y seguimiento de dichos programas; 3) y como último centro de atención, el enfoque de formación por competencias, además de conocer los intentos previos de establecer un perfil competencial en AFA.

3.1. LA ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA: CONCEPTOS CLAVES.

En la última etapa de nuestra historia reciente, ha habido multitud de iniciativas de cambios en favor de la igualdad y la participación en el deporte y la actividad física de personas con discapacidad (Doll-Tepper, 2008). Al mismo tiempo, o coincidiendo con esas iniciativas, se han adoptado criterios de uso del propio lenguaje, como un elemento central de la conceptualización de los propios cambios que se entienden como fundamentales para el progreso en los derechos de ese grupo de personas.

En ese sentido, abordar el mundo de la AFA requiere una serie de requisitos previos; como situar las bases de este campo planteando en primer lugar unas aportaciones básicas respecto del lenguaje utilizado, que favorezcan su comprensión; por otro lado clarificar algunos términos fundamentales para nuestro trabajo como son Actividad Física Adaptada (AFA), Deporte Adaptado (DA) y Educación Física Adaptada (EFA); y por último, rescatar cuál es el estado actual en la investigación nacional e internacional en la actividad física adaptada.

3.1.1. Algunas premisas básicas sobre el lenguaje.

Antes de tratar de definir los conceptos más relevantes del tema en cuestión, es necesario asentar en este primer momento las bases del discurso que pretendemos elaborar en este trabajo. En el pasado *European Congress of Adapted Physical Activity* (EUCAPA, 2014), al que asistieron los autores más prestigiosos dentro del ámbito de la AFA, hubo ciertas críticas respecto al lenguaje utilizado por parte de algunos ponentes por hacer un uso de terminología poco inclusiva en sus conferencias. Estos términos fueron: *disabled*, *paratriathlon*, *special groups*...; incluso se cuestionó el término de AFA porque la palabra adaptada podría ser excluyente. Aunque tal vez este hecho pueda parecer anecdótico, nos parece muy interesante para comprender desde dónde queremos abordar este trabajo de investigación. En esta misma línea y unos meses antes de dicho congreso, se publicó un artículo, con un título no menos sugerente, *Say What you Mean: Rethinking disability language*, in *Adapted Physical Activity Quarterly*, en el que se analizó la terminología utilizada en los artículos de esta revista, constatando las carencias encontradas en este tema y realizando una serie de sugerencias a los futuros autores de sus artículos en cuanto al buen uso del lenguaje (Peers, Speccer-Cavaliere y Eales, 2014).

Existen diversidad de paradigmas que pueden fundamentar los cimientos de un discurso para abordar un campo de estudio, en nuestro caso, hablaremos desde un paradigma cuya base es el Modelo Social frente al Modelo Médico, (Anastasiou y Kauffman, 2011; Grenier, Collins y Wright, 2014) donde como fundamento trataremos de ensalzar a la persona (Ellmer, 2010) como un ser único y valioso, por encima de sus características físicas, psicológicas, afectivas o sociales.

Estos dos modelos presentan importantes diferencias entre sí. Las características fundamentales del Modelo Médico, en el que se produce lo que algunos autores llaman la “medicalización de la discapacidad” (Anastasiou y Kauffman, 2011, p. 368), son: considerar los factores individuales como las causas principales y exclusivas de la discapacidad; restarle importancia a los factores sociales; categorizar a las personas con discapacidad; establecer relaciones paternalistas entre el profesional y la persona con discapacidad.

En cuanto al Modelo Social se fundamenta en una visión que sitúa al individuo dentro de un ámbito sociopolítico más amplio (Grenier et al., 2014), donde la discapacidad es una responsabilidad de la sociedad y no solamente individual, y que, por tanto, requiere ser abordado desde el conjunto de la comunidad. No es el individuo el que ha de adaptarse sino la sociedad la que ha de cambiar para dar cabida a la persona con discapacidad. No es una cuestión de dar cuidado al individuo como en el Modelo Médico, sino de respetar los derechos que tienen todas las personas por el hecho de serlo (Anastasiou y Kauffman, 2011).

En cuanto a la terminología utilizada, dentro del ámbito de la AFA en el que nos encontramos, también podemos usar el término lanzado por autores como Russel (2008), “*First-Person*” que alerta de igual modo, de la necesidad de resaltar en primer lugar a la persona y en segundo lugar su discapacidad. Cuando Dieringer y Porreta (2013) analizan este término, detallan que “este *person first language* fomenta la idea de que una discapacidad puede ser una parte de la persona pero no significa que defina a la persona” (p. 190).

Como ya señalamos anteriormente, estos aspectos han sido motivo de análisis y contradicción en una de las revistas más prestigiosas en este ámbito, “*Adapted Physical Activity Quarterly*”, llegando incluso a establecer como premisa para los autores, en su normativa, hacer buen uso del lenguaje, con la intención de salvaguardar la ética y el respeto es sus futuras publicaciones. Esta premisa, que puede parecer obvia, también hemos tratado de cuidarla en cada uno de los aspectos tratados en este estudio, tanto a nivel de discurso a lo largo del trabajo, como en la evaluación de las competencias del perfil elaborado.

Tratemos de ahondar en esta idea sobre la importancia de hacer un buen uso de la terminología utilizada en la AFA, analizando algunos de estos conceptos en cuestión. Cuando buscamos el término “discapacidad” en el diccionario encontramos la insólita definición de “calidad de discapacitado”, que evidentemente nos remite al término “discapacitado” que nos sitúa lejos del paradigma desde el que pretendemos acercarnos a esta realidad, la de la persona. Siguiendo con este viaje de poner un primer fundamento para el estudio que nos ocupa, observamos que para el Diccionario de la lengua española (DRAE), el término “discapacitado” se define como “1.adj. Dicho de una persona: Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas” (RAE, 2001). Esta definición,

aunque no vamos a analizarla en profundidad nos aporta dos conceptos claves, “personas” y “normales”. Estos conceptos nos ayudan a aclarar que uno de los términos más utilizados en nuestro trabajo, será el de “personas con discapacidad”, resaltando siempre a la persona antes que a su discapacidad (Ellmer, 2010). Por ello, evitaremos el uso de términos que definan a la persona por su discapacidad (Dieringer y Porreta 2013), como “discapacitado” o como “asmático” (Peers et al., 2014), y una lista interminable de términos, que a lo largo de los años han contribuido a la marginación de las personas con algún tipo de discapacidad, por su sentido peyorativo (Villagra, 2008), y que ahora, nos permitimos omitir por respeto. Para nuestro estudio, este tipo de consideraciones son claves no sólo para tratar de contribuir, desde nuestra propia forma de expresarnos en un documento académico, a ese proceso favorable de cambio sobre los derechos de las personas con discapacidad, sino también porque debe constituir una parte relevante del programa que trataremos de aplicar y evaluar.

Además, siguiendo con las definiciones del DRAE, nos moveremos en un contexto en el que lo “normal”, término que se extrae de la definición de “discapacitado” va a estar condicionado por las características concretas de la realidad del momento. Según el DRAE, aunque no hace referencia a la persona, para definir “normal”, dice “que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano”, por tanto, hacer uso de este término siempre va a presuponer unos previos, incluso unos prejuicios que van a estar condicionando de alguna forma la visión que tenemos, en este caso, de la discapacidad.

Para tratar de terminar con este juego de conceptos, debemos hacer referencia a la existencia de un término muy utilizado en este campo para diversos fines, que es el de “especial”, que también trata Reina (2010) en su trabajo y que nos remite al que previamente hemos comentado. Dice así, “singular o particular, que se diferencia de lo común o general” (p. 30). Estas palabras, sin duda, nos aproximan de forma clara al paradigma o Modelo Social (Grenier et al., 2014), que entiende a la persona como alguien único con sus capacidades y competencias, y también discapacidades, llamado a desarrollarse, en sociedad, de forma integral y total a lo largo de su vida. Yendo un poco más lejos, y retando incluso a la “normalidad” definida por la DRAE, nos surge la pregunta: ¿quién no se considera especial? O también podría ser: ¿quién siente que no se diferencia de lo general? Parece evidente, que cuando nos adentramos en el mundo de las palabras, podemos encontrarnos con realidades que van más allá del lenguaje, y ésta, desde nuestro punto de vista, es una de ellas. Y por ello, además, pretendemos acercarnos a la terminología más adecuada, sobre todo, por ser respetuosa con las personas.

Todas las personas son diferentes, es la realidad social, construida casi siempre con infinidad de barreras de todos los tipos, la que hace que a veces esas diferencias sean causa y consecuencia de limitaciones y “discapacidades”. Así, en el artículo 2 del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su

inclusión social, podemos leer que la discapacidad “es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (BOE, 2013). Por tanto, no olvidemos, que en un mundo “al revés”, adaptado para un grupo de personas que tuvieran una característica concreta como puede ser “una sordera”, las personas con discapacidad serían todas aquellas que no tuvieran en su ser esa característica concreta de la sordera, por lo que, desde esta visión, no es la persona la que tiene una discapacidad, sino que es la realidad social la que genera las discapacidades (Anastaiou y Kauffman, 2011). Por eso, y desde esta forma de mirar, utilizaremos otro de los términos más actuales en el ámbito, que es el de “persona con capacidades diferentes”, término que se comenzó a utilizar ya hace unos años en otros contextos (Coronado, 2007). Por último, en algunos de los trabajos contrastados en los que se reflexiona sobre el lenguaje en este campo (Dieringer y Porretta, 2013; Ellmer, 2010; Meade, 2013, Peers et al., 2014 y Russel, 2008) se resalta la importancia de que incluir estos contenidos en la formación puede ser fundamental para que existan cambios reales en la sociedad. Así, retomamos las palabras de Ellmer (2010) para concluir este apartado y que nos ayudan a subrayar la idea de la que hemos querido partir en este marco teórico, “es importante, que eduquemos a los demás, tanto adultos como a los niños de la escuela, en el hecho de que las discapacidades son una parte natural de la condición humana” (p. 4).

3.1.2. La Actividad Física Adaptada: el Deporte Adaptado y la Educación Física Adaptada.

Es necesario comenzar este epígrafe destacando la AFA como algo más que un “campo multidisciplinar” (Pérez-Tejero, Reina y Sanz, 2012, p. 213) o que un “programa de actividad física” (Reid, Bouffard y MacDonald, 2012, p. 115), para así partir desde una perspectiva lo suficientemente amplia que nos permita comprender mejor la realidad a la que pretendemos aproximarnos.

Para no caer en una confusión terminológica, vamos a tratar de definir algunos términos que, en ocasiones, pueden ser utilizados como sinónimos (Reina, 2010) pero que, aunque contienen elementos comunes, conllevan significados considerablemente distintos: La Actividad Física Adaptada (AFA), la Educación Física Especial (EFE), la Educación Física Adaptada (EFA) y el Deporte Adaptado (DA). En el estudio de Hutzler y Sherrill (2007) en el que se analiza la AFA desde una perspectiva internacional, se extraen algunas conclusiones que pueden sernos útiles para comprender mejor el campo sobre el que pretendemos investigar. Dicho estudio, trata de conocer las características de la AFA en una muestra de seis naciones de los cinco continentes en cuanto a: “contenidos en los servicios que se prestan, terminología, etc”; la AFA como “una profesión” más en el ámbito profesional; y la AFA como “campo de estudio o disciplina” dentro del panorama académico. Aunque más adelante profundizaremos en ello, de las conclusiones destacamos que la AFA, según los citados autores, probablemente

continuará progresando como una profesión, ya que en algunos países lo es ya, si se considera como un campo de estudio multidisciplinar o como una especialización de la EF, ciencias del deporte o kinesiología. En algunos países, se concluye, que el término AFA no es el preferido para definir este campo, sino que hacen uso de términos como, “sport for the disabled”, “sport therapy” or “psichomotor therapy” (Ibídem, 2007) lo que nos lleva a sospechar, la gran diversidad en cuanto a concepción de la AFA, dadas las diferencias de significado que existen para nosotros entre los conceptos nombrados previamente.

Esta concepción muestra que la AFA se está promoviendo desde distintos campos y con diferentes intenciones. Parece poco menos que llamativo que para hablar de AFA se utilice el término “terapia”, sin embargo, nos puede estar indicando que no hay una regulación ni unos criterios claros para que esta formación se desarrolle desde las facultades de Ciencias del Deporte del mundo, sino que es desde distintas ramas de conocimiento (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Fisioterapia,...) desde donde se imparte dicha formación.

Una vez situados en un campo amplio en el que podemos encontrar problemas para unificar conceptos, tratamos de definir aquellos que consideramos claves para nuestro trabajo. Para ello, partimos de la idea que resalta Castellote (2002), cuando refiriéndose a los inicios históricos de la práctica de AFA, afirma que:

Considerando la evolución histórica del estudio y aplicación de la adaptación de las actividades puede considerarse que éste no es un campo nuevo: el ser humano siempre ha realizado actividades físicas, y en dependencia de las circunstancias ha debido adaptarlas al contexto (p.12).

Desde las palabras del autor, vemos cómo esta realidad, la actividad física y la capacidad de adaptación del ser humano han estado presentes desde siempre en la historia de la humanidad.

Es en 1973, cuando se reunió un relevante grupo de expertos de donde surgió el término Actividad Física Adaptada y se funda a su vez la IFAPA (*International Federation for Adapted Physical Activity*), que se orienta hacia la investigación y el desarrollo académico de la AFA. Asimismo, en 1977, en Québec (Canadá), se realiza la primera reunión internacional, el ISAPA (*International Symposium on Adapted Physical Activity*) que será un simposium bianual de carácter internacional donde participan investigadores importantes de este ámbito. Destacamos a su vez, que la edición celebrada, en Barcelona y Lérida, en 1999 “supuso un importante empuje al desarrollo académico y científico de esta materia en nuestro país” (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012, p. 214).

Con posterioridad al primer ISAPA, es la declaración de Sundberg de 1981 la que orientó el enfoque de la AFA, así Simard, Caron y Skrotzky (2003) la definieron como la

“capacidad de integrar conocimientos asociados a los diversos colectivos especiales y a los principios que rigen a la persona en su motricidad” (p.16).

Por su parte la IFAPA define AFA como:

Un cuerpo de conocimientos interdisciplinar dedicado a la identificación y solución de las diferencias individuales en actividad física. Es una profesión de servicios y un campo académico de estudio que se basa en una actitud de aceptación de las diferencias individuales, la defensa del acceso a un estilo de vida activo y al deporte, y promueve la innovación y cooperación para ofertar programas y sistemas de empowerment. La AFA incluye, pero no está limitada a, la EF, el deporte, la recreación, la danza y artes creativas, la nutrición, la medicina y la rehabilitación (Hutzler y Sherrill, 2007, p. 4).

Por otro lado, Hutzler (2008) la define como:

Un conjunto de conocimientos que engloba las actividades físicas realizadas por personas con discapacidad, los sistemas de prestación de servicios desarrollados para garantizar la participación de dichas personas, una especialización profesional que atrae a profesionales de disciplinas pedagógicas y académicas y un campo de estudio académico y de investigación (p.184).

Por lo tanto, el término AFA engloba otros términos y no hace referencia solo a las personas con discapacidad sino también a otros grupos como el de tercera edad, poblaciones marginales, drogodependencias, etc. (Reina, 2010).

Así, se entiende que se describa esta realidad, la de la AFA, como “el arte y la competencia en el manejo de los factores personales y ambientales que promueven la participación de las personas con condiciones limitadas en la actividad física” (Van Coppenolle, s.f., p.3).

Nos parece interesante destacar que es la IFAPA, en palabras de su presidente, quien pone en valor la labor de los profesionales de la AFA cuando afirma que su principal objetivo es permitir que las personas participen en la actividad física ordinaria a lo largo de sus vidas. “Valoramos y promovemos la actividad física como forma de ocio, deporte, terapia, forma física y expresión” (Van Coppenolle, s. f., p. 2).

Por último, haciendo referencia al trabajo de Hutzler y Sherrill (2007) en el que analizan en profundidad la AFA, tal y como hemos nombrado previamente, desde una perspectiva internacional, destacan, como futuras consideraciones, que la definición de la misma debería de incluir el concepto de empoderamiento, y de permitir optar por seguir un estilo de vida activo en cualquier edad, a través de la participación en la actividad física.

El deporte adaptado (DA), como otra de las expresiones relevantes para nuestro trabajo, es una parte importante de la AFA, y ya en el S. XIX se tienen indicios de los

primeros ejercicios para personas con discapacidad sensorial (Gimnasia para ciegos de Klein), en 1888 se funda en Berlín el primer club para deportistas sordos (Castro, 1999; Sherrill, 2004) y Ling propone una categoría de ejercicios para personas con discapacidad (Sherrill, 2004).

Es al final de la I Guerra Mundial cuando podemos decir que surgen los primeros brotes del deporte adaptado por la práctica deportiva, en 1918, de un grupo de personas con mutilaciones, durante su estancia en el hospital. A su vez, en 1932 se crea la “Asociación de golfistas de un solo brazo” (Castro, 1999), pero es a partir de la II Guerra Mundial, 1944, cuando se crea el Centro de Lesionados Medulares de Stoke-Mandeville por Sir Ludwig Guttmann (Guttmann, 1976) que va a tener una gran repercusión en el surgimiento del deporte adaptado.

El término DA, por tanto, como una parte más de la AFA, ha sido definido por algunos autores haciendo énfasis en diferentes aspectos. Es el Comité Olímpico Internacional quien lo define como la actividad físico-deportiva susceptible de aceptar modificaciones para posibilitar la participación de las personas con discapacidades, física, intelectual y sensorial. En el caso de Winnick (2011) atribuye una gran importancia al deporte adaptado como instrumento facilitador de una realización plena y exitosa de la actividad deportiva, así, expone que es el “Deporte modificado o creado para satisfacer las necesidades de los individuos con discapacidad” (p. 6). De estas definiciones, se consolida la idea de que se considera deporte adaptado cualquier modalidad deportiva en la que se realicen modificaciones o adaptaciones para facilitar la participación de alguien con capacidades diferentes y aquellas que se crean específicamente para un grupo de personas con una discapacidad concreta.

En definitiva, el impulso del deporte adaptado puede ser de gran ayuda para este campo, ya que “apoya el desarrollo de la excelencia en el deporte y la promoción del crecimiento de la participación deportiva en muchos entornos” (Winnick, 2011, p.6).

Por último, el término que tratamos de definir es el de Educación Física Adaptada (EFA), también considerada parte de la AFA (Hutzler y Sherrill, 2007) y que en ocasiones, se usa el término de Educación Física Especial. En nuestro caso, optamos por el primer término de EFA, ya que nos parece más inclusivo y que hemos tratado de justificar previamente en el apartado en el que se hace referencia al lenguaje en el ámbito de la AFA.

Depauw y Doll-Tepner (1989) en su trabajo sobre las perspectivas de la AFA en Europa, abordan la complejidad en el uso de términos en unos u otros países y resaltan que justamente el término EFA no existía en muchos de estos países en aquel momento, siendo introducido en EEUU en 1952 para reemplazar los “programas correctivos en la escuela” (Hutzler y Sherrill, 2007, p. 3).

A la hora de hablar del concepto de EFA, autores de la relevancia de Winnick (2011), apuntan que “es vista como una sub-disciplina de la Educación Física que proporciona experiencias satisfactorias y exitosas en la formación de estudiantes de diferentes capacidades” (p.4).

Una de las definiciones más aceptadas de EFA desde el ámbito educativo (Ríos, 2007a) es la de Toro y Zarco (1998) cuando se refieren a ella como “un proceso de actuación docente, en el que éste ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a esas necesidades de aprendizaje de sus alumnos” (p.73). Es la IFAPA, la que trata de definir esta realidad como la “correcta enseñanza que adapta (modifica) el programa, las tareas o los medios, para que todos los estudiantes puedan participar de forma plena en la educación física” (Van Coppenolle, s.f., p. 3).

Por tanto, vemos como en la primera propuesta se enfatizan las necesidades de aprendizaje, ya que hablamos del ámbito educativo, y de un entorno eminentemente lleno de procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, Van Coppenolle prioriza la participación plena, total del alumnado en la clase de EF. En la misma línea, Winnick (2011) detalla que la EFA “es un programa individualizado que incluye habilidades motrices básicas, habilidades acuáticas y de danza, juegos individuales y de grupo, y deportes diseñados para satisfacer las necesidades individuales de las personas” (p.4). En su trabajo, sobre las perspectivas internacionales de la AFA, la presidenta del Comité Internacional de Ciencias del Deporte de la UNESCO, la doctora Doll-Tepper (2008), resalta el avance de la EF de los escolares con discapacidad, enfatizando que “es necesario promoverlo activamente para garantizar que la educación física esté abierta a todos los alumnos, independientemente de su habilidad” (p.173).

Podemos concluir este apartado, en el que tratamos de clarificar algunos conceptos importantes en el campo de estudio en cuestión, que uno de los objetivos prioritarios tanto de la AFA, del DA y de la EFA es posibilitar y favorecer de distintas formas la participación plena y exitosa de las personas con capacidades diferentes en la actividad física, algo, que por otro lado, dependerá, en gran medida, de las estrategias del profesional del ámbito (Rizzo, 2013). Concluimos con las palabras de Ríos (2012), que aunque dirigidas al ámbito educativo, pueden arrojar luz a la reflexión previa: “la aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión puede comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad motriz, y esto puede favorecer la segregación” (p.18).

3.1.3. La investigación en el campo de la actividad física adaptada.

Aunque a distintos ritmos, podemos afirmar que en las últimas décadas, el área de la AFA ha ido creciendo continuamente en todo el mundo (Doll-Tepper, 2008). Posiblemente, en nuestro país, a nivel social, la actividad física para personas con discapacidad nunca antes había estado tan reconocida (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012). Sin embargo, a pesar de que esto es una realidad, también lo es, el hecho de que este avance, en

términos de investigación, es insuficiente (Hernández Vázquez, Casamort Ayats, Bofill Ródenas, Niort y Blázquez Sánchez, 2011; Pérez-Tejero, 2009; Vickerman y Kim, 2009; Villagra, 2008).

Podemos decir que aunque el campo de la AFA es relativamente nuevo, está en un importante crecimiento (McCubbin, 2014). En los últimos años, la importancia de promocionar la investigación científica en este campo se ha debido principalmente al aumento de la población mundial de personas con algún tipo de discapacidad (Karkalets, Skordilis, Evaggelinou, Grammatopoulou y Spanaki, 2012). Existen trabajos enfocados a la evaluación de la calidad de la investigación (Zitomer y Goodwin, 2014), ya que la falta de investigación de calidad puede tener consecuencias negativas en el avance de las personas con capacidades diferentes, perdiendo a su vez, credibilidad la propia investigación. De este modo, lo vemos reflejado en la constatación de que “los profesionales de la AFA a menudo se basan en las buenas prácticas para guiar las intervenciones en lugar de en los resultados de investigación (Reid et al., 2012, p. 116). No pretendemos con esta afirmación desvincular la práctica de toda investigación, de hecho será muy valiosa en este campo la investigación basada en la evidencia, pero sí resaltar la idea de que ambas deberían caminar de la mano, y si una de las dos faltara, se podría ver interrumpido este proceso de crecimiento y desarrollo.

A lo largo de la historia de la investigación en la AFA, se han ido generando trabajos, desde el ámbito médico y terapéutico, que tuvieron gran influencia en su nacimiento, hasta ir concentrando sus esfuerzos en el ámbito deportivo, la promoción de la información y la posibilidad de acercar a la persona con discapacidad a una práctica integrada (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012).

Al ser este campo tan interdisciplinar, confluyendo profesionales de diversas disciplinas, también lo es la investigación (Broadhead y Burton, 1996). Antes de los años 50, la mayoría de trabajos de investigación en AFA fueron publicados en revistas de psicología y de educación física. Algunos de estos trabajos tuvieron el objetivo de demostrar los beneficios de la actividad física (AF) en personas con algún tipo de discapacidad (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012). Dichos autores, en su trabajo de análisis sobre las perspectivas científicas en este campo, detallan que entre los años 70 y 80 los estudios de investigación se abrieron hacia las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Ya la doctora Doll-Tepper, en 1994, analizando el deporte adaptado desde una perspectiva social, resaltó la importancia de “intensificar la investigación en las diferentes subdisciplinas de la ciencia del deporte” (p. 25).

Uno de los elementos claves para poder analizar la investigación en un campo de estudio, son las revistas de investigación. En lo que se refiere a ellas, a nivel internacional, ha de apuntarse que aunque se han incrementado las publicaciones sobre DA en diferentes revistas de Ciencias del Deporte, (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012) son escasas las revistas especializadas en AFA. Las más prestigiosas en este ámbito son

Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ), *Palaestra* (Karkalets et al, 2012) y la *European Journal of Adapted Physical Activity* (EUJAPA), creada en 2008 por la *European Federation of Adapted Physical Activity* (EUFAPA). En 1994, la IFAPA seleccionó a la primera como la principal revista internacional de investigación en el campo de la AFA (Hutzler y Sherrill, 2007). Además cabe destacar que ésta es la única revista de este ámbito indexada en el *Journal Citation Reports Index* (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012)

En el trabajo de Karkalets et al. (2012) sobre las tendencias en la investigación, basado en los estudios publicados en la prestigiosa revista APAQ, en la franja 2006-2010, se analizaron 99 *trabajos*, procedentes de 21 países, entre los que se encuentra España, que muestran una idea de en qué se están invirtiendo mayores esfuerzos en los últimos años en este campo de estudio. Los autores realizan una clasificación y análisis de los trabajos en base a las áreas: tipo de discapacidad, uso de método cuantitativo o cualitativo, país autor, diseño de muestreo, validez y fiabilidad, software para los análisis estadísticos y teorías utilizadas. En cuanto a los temas tratados, que es el aspecto que más nos interesa conocer en este apartado, en primer lugar, con un 30% de las investigaciones realizadas, encontramos la línea de investigación sobre problemas psicosociales. A continuación, la línea más destacada (20%) es la definida por los autores como estudios sobre medición/evaluación/clasificación. En tercer lugar, con un 14% de estudios, se situó lo que podríamos llamar la línea sobre Ciencias del ejercicio y Actividad física, siguiéndole con un 11% los estudios de Comportamiento motor. Por último destacar, algunos temas con menos producción como son, por un lado, los relacionados con la inclusión y, por otro, aquellos vinculados a la biomecánica (ambos con un 8% de publicaciones). Es llamativo para nuestro tema en cuestión, que solamente 2 de las publicaciones de las recogidas en esta revista se centraron en el ámbito pedagógico y 1 en la preparación del profesional, concluyendo en el estudio que desde el último trabajo en esta línea (Porreta y Sherrill, 2005), esta área ha sufrido un ligero descenso, pasando del 4,46% al 1,01%, aunque en ningún caso ambos datos suponen una cantidad significativa de publicaciones.

Centrándonos ahora en el ámbito nacional, en el trabajo de síntesis que realizan Pérez-Tejero, Reina et al. (2012), sobre las investigaciones científicas en AFA en nuestro país, en primer lugar hacen un repaso a nivel internacional por los trabajos de Depaw en 1986, el de Doll-Tepper, en 1995 y por último el mencionado previamente de Porreta y Sherrill en 2005. En cuanto a los trabajos en el panorama nacional, los autores los agrupan en cuatro temáticas que pretenden ser orientativas, basándose en los trabajos previos de Mendoza (2007) y Reina (2009):

- La EF y la enseñanza de la actividad física y el deporte: con estudios sobre conductas motrices, inclusión, actitudes, programas de EF inclusiva, adaptación al contexto español del *European Inclusive Physical Education Training* (EIPET), y formación de técnicos deportivos en deportes adaptados.

- El deporte y las prácticas físico-deportivas: en el que se han desarrollado trabajos sobre condición física en personas con discapacidad, evaluación del impacto de programas en centros de integración, deportes adaptados (Judo, tenis silla, boccia, goalball...), procesos de inclusión en el deporte.
- Las Ciencias sociales y comportamentales aplicadas a la práctica de la actividad física y el deporte: investigaciones comportamentales, orientaciones motivacionales en deportistas de alto nivel, rehabilitación integral y análisis de hábitos de práctica físico deportiva.
- La Fisiología del ejercicio, orientada hacia la salud y hacia el rendimiento deportivo: se han realizado trabajos sobre análisis de perfiles fisiológicos en tenis en silla, en baloncesto en silla; evaluación del rendimiento deportivo en deportistas con parálisis cerebral; tiempos de reacción en deportistas con sordera y sin discapacidad.

Dentro de esta temática abren un subtema llamado *Las ciencias morfológicas, biomecánica y ergonomía aplicada a la actividad física y el deporte*, donde incluyen algunos estudios sobre el análisis de patrones de propulsión, análisis biomecánicos de la marcha en lesionados medulares incompletos, de la técnica de atletas ciegos; estudios ergonómicos, estudios sobre estimulación neurosensorial en personas con gran discapacidad física, actividad física para personas con tetraplejia, etc...).

En el trabajo de recopilación de Pérez-Tejero, Reina et al. (2012), que estamos analizando, observamos la ausencia de trabajos contextualizados en el ámbito de la formación inicial del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, teniendo que destacar, por otro lado, el trabajo de traducción del proyecto EIPET que trata de romper una lanza en favor de la mejora de la formación, en concreto en la EFA.

Por lo analizado anteriormente sobre la ausencia de trabajos sobre nuestro campo de estudio a nivel internacional y nacional, podemos afirmar en base tanto a los estudios consultados como a la revisión realizada en distintas bases de datos durante los últimos cuatro años, que existe una importante necesidad de creación de investigaciones que se centren en la formación del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la AFA. Además, aplicando esta afirmación a lo que es el objeto de estudio de nuestra investigación, se puede evidenciar que en los últimos años, no existen investigaciones sobre competencias del profesional en este campo, ya que el único estudio sobre el tema en cuestión, se remonta a 1995 (Jansma y Surburg 1995), siendo éste además un trabajo desarrollado en el nivel de estudios de doctorado y no de formación inicial que es nuestro campo de análisis.

Ese trabajo, cuyos autores fueron Jansma y Surburg (1995), y que más adelante retomaremos, consistió en elaborar las directrices para las competencias de un programa de doctorado en educación física adaptada, en Estados Unidos. El resultado del trabajo que duró seis años, fue la descripción de un total de 79 competencias, de las que 38 eran

de áreas genéricas y sobre investigación y EFA, y las 41 restantes iban dirigidas a aspectos como administración, pedagogía y otros temas. Este trabajo, unos años después, fue completado con un estudio en el que se trató de conocer cuál era la percepción de los doctorados en EFA en el logro de las competencias previamente elaboradas por Jansma y Surburg. Este análisis abarcó los últimos veinte años, estableciendo dos periodos de diez años, 1980-1989 y 1990-1999 (Porretta, Surburg y Jansma, 2002). Se trató de analizar la percepción de los participantes sobre sus propias competencias en EFA. En la investigación participaron 109 doctorados en EFA que respondieron a un cuestionario con dos secciones, una en la que preguntaba sobre 38 competencias, 18 sobre competencias en investigación y 20 sobre competencias en EFA. En la segunda sección, se recopilaba información sobre; año de graduación, área de subespecialización o área afín del programa de doctorado, trabajo actual y cargo específico que ocupa.

Tal y como podemos observar de la información que se desprende del análisis previo sobre la investigación en este campo, podemos decir que no se conocen estudios que centren su objeto de estudio en el análisis de competencias en AFA en la formación inicial, lo que nos impulsa en nuestro camino de desarrollo de este trabajo que fundamente lo que pueden ser los primeros pilares de investigación para futuros estudios en esta línea.

Aunque no existen trabajos específicos con nuestro objeto de estudio, tal y como hemos visto, hace más de veinte años que ya podemos encontrar recomendaciones respecto a las posibles líneas de futuro que incluían ya algunas autoras importantes en la materia en sus publicaciones. En el trabajo de DePauw y Doll-Tepper (1989), se proponen varias consideraciones, como son la mejora del acceso a la información, establecer estrechos vínculos entre teoría y práctica, mejorar la calidad de la investigación y aumentar la colaboración y cooperación en el ámbito internacional respecto a la investigación. Además esta misma autora, (Doll-Tepper, 2001), citada por Pérez-Tejero, Reina et al. (2012), reclamó en su momento la necesidad de mejorar los programas de formación de los profesionales que vayan a trabajar en este ámbito. Más de veinte años después de algunas de estas propuestas, cabe señalar que aunque ha habido importantes avances en el ámbito de la AFA en general, todavía existen importantes lagunas en cuanto a la producción de investigación dirigida a la formación de los profesionales en el campo.

Centrándonos en algunos de los aspectos condicionantes en el desarrollo de la investigación en AF, y que se podrían mejorar, encontramos que “no existe una predominancia de técnicas y metodologías de investigación propias, sino que suelen aplicarse otras procedentes de varias disciplinas” (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012, p. 218). Por tanto, la búsqueda, armonización y validación de técnicas específicas puede ser una de las líneas de investigación hacia la cual también podrían dirigirse futuros esfuerzos.

En esta línea del fomento, apoyo y difusión de los hallazgos de la investigación como desde la de la contribución a la sensibilización y la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad, uno de los aspectos relevantes para que este campo de estudio pueda prosperar es la existencia de organismos o instituciones que impulsen y arropen el campo en cuestión. Es por este motivo que entendemos como necesario realizar un breve acercamiento a este ámbito de las instituciones más destacadas, así como creemos imprescindible que los propios profesionales deban conocerlos.

En ese sentido, cabe destacar la existencia de diversos organismos que tratan de potenciar y regular todo lo relacionado con la AFA, a distintos niveles. Por un lado, es relevante aludir a la IFAPA, importante federación impulsora de este campo de estudio desde 1973, e institución organizadora del *International Symposium on Adapted Physical Activity* (ISAPA), evento bianual donde se estudian los procesos de desarrollo de este campo. Por otro, cabe destacar la *European Federation of Adapted Physical Activity* (EUFAPA) que desarrolló los *European Standards in Adapted Physical Activity* (EUSAPA, 2010), “verdadero desarrollo de la cualificación profesional a nivel europeo de la AFA” (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012, p. 221), y otros organismos como la *North American Federation of Adapted Physical Activity* (NAFAPA) o la *Asian Society for Adapted Physical Education and Exercise* (ASAPE). No podemos dejar de destacar que el pasado año, la EUFAPA celebró su *European Congress of Adapted Physical Activity* (EUCAPA) 2014 en España, en la ciudad de Madrid, con una presentación de más de 260 trabajos de investigación. Este congreso, organizado desde el CEDI (Centro de Estudios de Deporte Inclusivo), ha sido una oportunidad para hacer valer la apuesta, aunque minoritaria, de los investigadores españoles por impulsar el conocimiento en este campo de estudio dentro de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Cabe señalar, la organización desde este mismo centro, del evento la “Semana del Deporte Inclusivo” nacida en 2011 y que se celebra anualmente pretendiendo ser una iniciativa de promoción interesante desde la ciudad de Madrid. Por último, ya a nivel nacional, existen algunos foros de trabajo en este campo, como la Asociación Española de deporte y AFA (AEDAFA), denominada en su inicio Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales (AEMNE), que en principio celebraba cada dos años un congreso (aunque el último fue celebrado en el 2007) y que está tratando de resurgir en los últimos años.

En cuanto a los eventos desarrollados desde nuestro país, cabe reseñar por una parte la Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado (CIDA) más centrada en el deporte, celebrada desde 2003, cada cuatro años y que se celebrará antes de finalizar el año, en la ciudad de Málaga. Por otra parte, la Conferencia Nacional sobre Deporte Adaptado (CONDA) organizada por el Consejo Superior de Deportes (CSD) y el Comité Paralímpico Español (CPE), que se celebra desde 2009 cada dos años, pero de la que sólo se han desarrollado dos ediciones, la última en 2011 en Valencia.

En necesario concluir este apartado sobre organismos y eventos, expresando que aunque en el último EUCAPA (2014) se trató de impulsar la AEDAFA, dado que hubo una

importante participación del profesorado universitario que imparte la asignatura de este ámbito (representadas unas 10 universidades españolas), tal vez sería conveniente unificar los esfuerzos de los distintos grupos para formar parte de una única asociación, que abogue y trabaje de forma eficaz y conjunta por la investigación y la promoción del campo de la AFA en nuestro país.

Para terminar con este apartado en torno a la investigación en AFA, del trabajo de Karkalets et al. (2012) donde se analizan las tendencias en investigación sobre AFA, desde 2006 hasta 2010 en la revista *APAQ*, se puede destacar, según los resultados de los autores que los países donde parece que más investigación se genera, además con mucha diferencia respecto a las otras naciones, son EEUU y Canadá. En lo que se refiere a nuestro país, aunque en los últimos años parece haberse incrementado, a modo de goteo, la investigación, hemos de resaltar que hasta que no se subsane la falta tanto de organizaciones, revistas especializadas, y de un ente coordinador a nivel de la educación superior y la investigación (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012), será muy complejo conseguir el reto de desarrollar de forma sistemática y actual la investigación.

Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan de cara al futuro tanto las organizaciones gubernamentales como las no gubernamentales, es poner en juego su capacidad para identificar las necesidades de investigación prioritarias, que la investigación se vincule a la práctica, revertiendo en ella, y por último expandir dichos aspectos a todos los ámbitos de la sociedad (Doll-Tepper, 2008) y así multiplicar los frutos de la investigación. Además, y centrando los retos a nivel nacional, sería necesario impulsar la investigación tanto a nivel universitario como en la realidad social en la que personas con capacidades diferentes participan en la AF. En esta línea, una de las recomendaciones de futuro del trabajo de Block, Hutzler, Barak y Klavina (2013) va dirigida a examinar los efectos de un curso específico de EFA en la percepción de autoeficacia de los futuros profesionales hacia la inclusión, línea de trabajo con muchos aspectos en común con el presente trabajo de investigación.

3.1.4. Síntesis de aspectos claves.

A lo largo de este primer bloque del marco teórico hemos tratado de establecer las bases para comprender aquellos conceptos claves relacionados con la AFA que pueden facilitar adentrarse en el estudio desde un conocimiento más profundo. En primer lugar, queremos destacar la importancia que tiene, y cada vez más, el uso del lenguaje adecuado en este ámbito. Como se ha desarrollado previamente, es importante priorizar la utilización de un lenguaje en el que la persona es lo fundamental y por tanto, la discapacidad pasa a ser una característica más de ella. Así, a lo largo de este trabajo también se hace hincapié en este buen uso, utilizando conceptos como persona con discapacidad, o persona con capacidades diferentes. Por tanto, el profesional de Ciencias de la actividad física y del Deporte, deberá también recibir una formación en la que estos contenidos vinculados con el lenguaje, se tengan en cuenta.

Asimismo, se ha profundizado en algunos de los conceptos en el ámbito de la AFA y se ha definido ésta como algo más que un campo multidisciplinar. Son muchos los autores que han tratado de definirla, pero parece que hablar de AFA es hablar de una actividad física para todos y todas, es decir, una actividad física donde la participación es total, ya que se establecen soluciones a los problemas individuales que puedan surgir por motivos, en este caso, de una discapacidad. Desde 1973, cuando surge la primera definición de AFA, la IFAPA ha velado a través de sus Congresos y acciones, por ir desarrollando todo lo que pueda favorecer el despliegue y avance de la AFA.

El otro tema clave de esta primera parte del marco teórico es la investigación en AFA. Parece claro que en los últimos años se ha incrementado de forma importante la investigación en torno a la AFA. Sin embargo, son escasas las revistas especializadas en este campo. A nivel internacional destacan *APAQ*, *Palaestra* y *EUJAPA*, pero a nivel nacional no encontramos ninguna revista de difusión especializada que ayude a impulsar los procesos de investigación en nuestro país. En el análisis de las revistas más importantes en el campo que tratamos de conocer, destacamos tras el análisis de los estudios que hemos podido consultar respecto a las investigaciones que se están generando en los últimos años, que algunas de las líneas de investigación más importantes están relacionadas con la EF y la enseñanza de la AF, así como trabajos relacionados con el deporte adaptado. En este campo de la investigación también hemos descrito que existen varios organismos internacionales, que tratan de dedicar sus esfuerzos a la promoción y desarrollo de la AFA, como son la IFAPA, la EUFAPA, la NAFAPA y ASAPE.

Por su parte, en nuestro país podemos destacar la asociación AEDFA que, aunque con menos eficacia de lo deseado, trata de tomar impulso para ser plataforma para favorecer el crecimiento de la AFA a nivel nacional. Aun así, existe la necesidad de que haya organismos que se preocupen por este campo y que promocionen el desarrollo de trabajos de investigación en esta línea. De esta forma, a través del CEDI, se celebró el último congreso occidental, (EUCAPA, 2014) en Madrid, que fue una oportunidad para por un lado dar valor a los trabajos nacionales que se están desarrollando en este campo, y por otro ser más conscientes de lo mucho que todavía queda por hacer.

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA AFA EN EL MARCO DE LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE.

Como pone de manifiesto Hernández-Álvarez (2004), la celebración del IX Centenario de la Universidad de Bolonia, en 1988, representa el inicio del proceso que debía culminar, antes del año 2010, con la transformación de sistema de titulaciones universitarias en el ámbito europeo. En dicho encuentro se firma, por los Rectores de un conjunto de universidades de la Comunidad Europea, la *Carta Magna de las Universidades Europeas* que tenía como objetivo “el de servir de inspiración a las disposiciones que promuevan los Estados, todo en orden a la urgente necesidad de proceder a una *armonización* del sistema universitario europeo” (Ibídem, p. 40).

Sin embargo, no sería hasta diez años más tarde, cuando en un posterior encuentro de Ministros de Educación de cuatro países europeos, celebrado en La Sorbona en 1998, se insta a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la intención de potenciar en Europa un conocimiento que esté en armonía con las tendencias de los países más avanzados a nivel social, en los que la calidad en la educación, ejerce una gran influencia en la vida de los ciudadanos. Se da así un respaldo político a la iniciativa adoptada en 1988 por el ámbito universitario representado por los Rectores.

El proceso es, posteriormente, impulsado en Bolonia en 1999 (ya con la participación de una treintena de países), en Praga en 2001, en Salamanca en 2002; en Berlín en 2003,... lo que ha ayudado a establecer medidas que favorezcan la reforma de la estructura y la organización de las enseñanzas universitarias, con el objetivo de ampliar, armonizar y coordinar la oferta universitaria. Asimismo, tanto la cumbre de Jefes de Estado, celebrada en Barcelona en marzo de 2002, como el informe del Parlamento Europeo, en mayo de ese mismo año, fueron un apoyo importante a la creación del EEES. En Berlín (2003) 40 países se comprometen a crear este espacio antes de 2010 y promover un sistema Europeo de Educación Superior. En la conferencia de Ministros europeos de Educación Superior de Bergen en mayo de 2005, se estableció un Marco europeo de cualificaciones para la educación superior en la mayoría de países europeos. Esta situación, ha supuesto para la formación inicial de los profesionales, la introducción de cambios importantes y la generación de un debate respecto a los nuevos planes de estudio (Díaz del Cueto, 2013). Algunos de los autores más relevantes dentro de la AFA, valoran este cambio en el sistema de formación inicial con el llamado “Plan Bolonia”, como una oportunidad de involucrar a la Comunidad Europea en un importante proceso de transformación dentro del contexto de la formación universitaria (Block et al., 2013).

Por una parte, la Comunidad Europea expresa la necesidad de que las universidades gocen de mayor autonomía para diseñar sus propios planes de estudio y por otra, de mejorar los sistemas de control de los mismos, al tiempo que se apuesta por armonizar los sistemas educativos superiores en el marco del EEES (Reina, 2010).

En nuestro país, sucesivas leyes y reales decretos han ido sentando las bases del nuevo marco de las enseñanzas universitarias. Sin embargo, estas leyes “son más conocidas por sus implicaciones curriculares y estructurales que por sus referencias específicas al profesorado y a su formación” (Hernández-Álvarez, 2010, p. 1). En ese recorrido, cabe citar la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la se comienzan a recoger los primeros principios de la reforma de las universidades y de las titulaciones. Posteriormente la Ley Orgánica 6/2001 es modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, entre cuyas novedades es preciso citar su título VI, en el que se hace referencia a la nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales y a su reorientación de acuerdo con los principios de la construcción del EEES. La Ley es desarrollada, entre otras normativas, por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre,

por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que a su vez será modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, texto legal que, tal y como se afirma en el propio Real Decreto, pretende “introducir los ajustes necesarios a fin de garantizar una mayor fluidez y eficacia en los criterios y procedimientos establecidos por el anteriormente citado real decreto que ahora se modifica” (preámbulo del RD. 861/2010).

El nuevo sistema de educación superior queda así organizado en tres ciclos que se corresponden a tres niveles de cualificación denominados Grado, Máster y Doctor, con la expresión de las diferentes competencias que será necesario adquirir en cada proceso formativo. Esta estructura, a nivel legislativo, quedará finalmente regulada por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, aunque aún sufriría una modificación posterior con el Real Decreto 534/2013. Y aún más reciente el denominado como decreto 3+2, (Real Decreto 43/2015), que aprueba el gobierno para tratar de equiparar la formación con los países de nuestro entorno, pero que hubiera sido menos conflictivo si se hubiera implantado cuando se modificaron los últimos planes de estudio. En este decreto se establece un número de créditos mínimo de 180 y máximo de 240, promoviendo así completar la formación de los graduados con formación especializada a través de Másteres.

En este contexto de cambios, nuestro interés se centra en tratar de responder al interrogante sobre cuál es la situación de la AFA en los niveles de enseñanza superior tras los acuerdos establecidos.

3.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y la AFA.

En el análisis de algunos estudios sobre la AFA en Europa, se concluye que “los acuerdos establecidos en el Plan Bolonia, han tenido un gran impacto en el proceso de desarrollo de la EF y la AFA” (Válková, 2009, p. 415), por lo que, en los países en los que se empezaron a implantar los acuerdos y por tanto a concretar los cambios en los estudios, parece que se camina hacia el avance y despliegue a diferentes niveles, de este campo. En la mayoría de universidades europeas, tanto el término de AFA como el de EFA, han sido totalmente aceptados, aunque esto no significa que en todas se estén desarrollando estudios en esta línea. La AFA, en algunos de estos países, conforma estudios completamente innovadores y se constituye como una rama profesional de las Ciencias del movimiento Humano, o Ciencias del Deporte (Válková, 2009). Así, según Block et al. (2013), el proceso de Bolonia ha supuesto una importante transformación en el sistema respecto al tema que nos ocupa, ya que el profesorado en los niveles de educación superior, tuvieron que revisar sus currículos en referencia a una preparación competente del profesor o profesora de educación física para enseñar a todos los estudiantes en el entorno escolar.

En lo que se refiere a los programas de estudios de AFA en Europa, según el estudio de Válková (2009), sobre los programas de movilidad a nivel europeo que abordan la AFA, parece ser que los estudios de AFA en Europa están siendo desarrollados según tres modelos distintos: un modelo de especialización en rehabilitación con un módulo de pedagogía y deportes (en Bélgica y Polonia); otro llamado sistema “sándwich” formado por módulos de estudios especiales (en Francia y Reino Unido) y por último, la especialización de EF con educación especial y módulos didácticos de AFA (República Checa).

Dentro de estos modelos, de los que nos falta información para poder desmenuzar las características de cada uno de ellos, Válková (2009) señala que los estudios están compuestos por módulos, tanto a nivel de grado como de máster y que éstos a su vez recogen distintas asignaturas. Como principios básicos de estos módulos se incluyen “un enfoque integrador como medio de socialización, conocimientos teóricos combinados con las habilidades prácticas y énfasis en la experiencia personal y actitudes a través de la organización y participación en actividades especiales en centros locales y escuelas” (Ibídem, 2009, p. 415).

Respecto a este análisis previo sobre las características de la AFA en Europa, hemos de comentar que los graduados en los estudios de AFA según la estructura europea en cuanto a la educación superior pueden entrar en la profesión de CCAFyD en cuatro áreas:

- Educación Física (Escuelas, ocio organizado)
- Gestión deportiva
- Salud y estado físico
- Entrenamiento deportivo

Haciendo un inciso en una universidad en concreto, queremos resaltar, a modo de ejemplo de universidad sensibilizada hacia estos estudios, y por ser también uno de los centros de atención del trabajo de Válková (2009) que desde 1991, en Olomouc, República Checa, se están realizando estudios de AFA tanto a nivel de licenciatura como a nivel de Máster (Kudláček y Barret, 2011). El actual grado que abarca tres años, “*Actividades físicas adaptadas*”, es un programa de formación para preparar especialistas en EF para personas con discapacidad. Esta formación, se complementa con un máster de dos años.

En el trabajo de Kudláček y Barrett (2011) sobre la AFA como una profesión en Europa, se trata de esclarecer cómo ésta ha llegado a ser una disciplina académica y cuáles son sus características a nivel de desarrollo profesional. En su estudio, los autores manifiestan que los servicios de AFA en Europa son llevados a cabo por distintos profesionales: profesorado de EF, profesores generalistas que se responsabilizan de dar algunas asignaturas, entre ellas la EF, educadores de colegios especiales, profesores

asistentes, entrenadores en clubes convencionales y en deportes adaptados, responsables de programas de recreación, entrenadores de fitness, dirigentes deportivos, profesionales de la salud y terapeutas. La evolución de la legislación, permitiendo la participación de personas con discapacidad en distintas áreas, supone una mayor exigencia en la formación de los profesionales. La variedad de profesionales que abordan situaciones de AFA da muestra de las diferencias de formación que a su vez deben tener cada uno de ellos, por lo que en muchas ocasiones, éstos manifiestan una falta de competencias para incluir a personas con discapacidad en sus programas (Ibídem, 2011). Así, los autores, expresan la necesidad de que existan especialistas en AFA al igual que ya los hay en distintos estados de EEUU.

Dadas previamente unas pinceladas de cuál es la situación de la AFA a nivel europeo, veamos pues el momento actual en el entorno nacional de este campo de estudio.

Como ya se analizó en otro momento (Jiménez-Monteagudo, 2011), el actual Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se implanta en las universidades españolas de manera progresiva a partir del curso 2009-2010. Dicho grado constituye el marco de la FI de los futuros profesionales en el que se integra la formación inicial en AFA. En el trabajo citado se pretendió conocer la situación de la formación inicial en AFA en nuestro país, tanto a través de la percepción de un grupo de expertos como del análisis documental a través de las guías docentes del Grado en CCAFYD. Participaron siete expertos en AFA y se analizaron las guías docentes de quince universidades. Se utilizaron la entrevista, el análisis documental y la observación participante. Por tanto, partiendo de este trabajo (Jiménez-Monteagudo, 2011), es conveniente detallar algunas de las conclusiones extraídas de dicho análisis, que nos van a servir como un referente más en este marco teórico.

En primer lugar, cabe destacar que, con el nuevo Grado, la materia o asignatura de AFA, se incorpora como obligatoria en la mayoría de universidades (13 de las 15 analizadas en el estudio), aunque con falta de uniformidad en cuanto al número de créditos. Esto parece ser satisfactorio para los expertos, aunque suponga solamente un 2'5% (6 ETCS) en los planes de estudio de Grado, y en algunos casos, en los que no es de carácter obligatorio, continúe sin haber formación en este ámbito.

En lo que se refiere a la calidad de esta formación, hasta ahora, antes de la implantación de los nuevos planes, no parece haber unanimidad en la valoración que hacen los expertos, de la calidad de esta formación en las distintas universidades. Es decir, parece ser que hasta ese momento, la calidad de esa formación había dependido del interés de la facultad por este campo y de la sensibilidad personal del profesor o profesora de turno, por lo que en la mayoría de facultades no se impartía formación en esta línea, al menos de forma obligatoria.

Según el estudio de Jiménez-Monteagudo (2011), en los resultados obtenidos, con respecto a la necesidad de la oferta de optatividad de materias en la FI, presente en un buen número de universidades (6 de 13), los expertos muestran su acuerdo, aunque en ese momento todavía con inquietud, sobre qué orientación tendrían esas materias en su puesta en práctica en el curso 2012-2013.

Esta realidad en lo que se refiere a variedad de créditos, de oferta, y tipo de profesorado, en función de la universidad, que traerá como consecuencias por tanto también diferencias en la formación recibida en AFA, parece constatarse en otros estudios. Podemos verlo en el estudio de Vickerman y Coates, (2009) en Reino Unido dirigido a estudiantes en prácticas y a profesionales recién titulados (dos años máximo). En este trabajo, cuyo objetivo fue conocer los puntos de vista y las opiniones de éstos frente a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en sus clases, el factor tiempo de formación recibida influyó en las respuestas de los estudiantes. Es decir, se mostró una horquilla entre 5 y 70 horas de formación en los años de grado que condicionó de forma importante los resultados en los puntos de vista tanto de los alumnos en prácticas como de los profesionales que están actualmente desarrollando su función como docentes. Además, algunos de los participantes valoraban como positivo que estos contenidos fueran obligatorios. Otros, opinaban que al ser, en su caso, una asignatura optativa podían no escogerla y por tanto suponía no tener la formación suficiente para atender al alumnado con discapacidad. Así mismo, se destaca como factor de influencia el tipo de formación recibida, es decir las diferencias entre la formación de unos y otros profesionales (Rizzo, 2013; Vickerman y Kim, 2009), algo que de alguna manera sucede también en el panorama nacional y nos reafirma en la necesidad de establecer acuerdos y criterios básicos tanto en el “qué”, como en el “cómo” que posibilite una coherencia en esta FI.

Así, en las reflexiones de algunos de los estudios de autores del ámbito (Ferreira y Morgulec-Adamowicz, 2011 y Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013), se resalta que esta falta de “homogenización” de la AFA en los diferentes países es todavía un largo camino por recorrer, tanto en los servicios prestados como en la formación específica de los profesionales.

Otro de los aspectos destacables en el anterior estudio que llevamos a cabo (Jiménez-Monteagudo, 2011), es la conclusión que pone de manifiesto la falta de concreción y desarrollo en la metodología que se iba a utilizar en la puesta en práctica de las guías docentes de las asignaturas de AFA. Este aspecto, nos parece fundamental que quede claro en la FI. Por tanto, va a ser básico planificar, desarrollar y evaluar, cada uno de los aspectos necesarios, en el programa de intervención de nuestra investigación. Este aspecto, es resaltado en el trabajo de Hernández-Vázquez et al. (2011), cuando hace referencia a la falta de trabajos que se adentren en aspectos relacionados con la docencia y la metodología, como son, “...el control de la clase, la adaptación de contenidos, adaptación de tareas motrices y otros elementos didácticos” (p. 28).

Conscientes de que nos encontramos todavía en pleno desarrollo de estos nuevos planes de formación, y con la incertidumbre de si van a sufrir una nueva modificación estructural, esta realidad nos invita a cuestionarnos, si es suficiente o no, este número de créditos para conseguir una adecuada formación del profesional de la actividad física, y si lo es en cantidad, qué características han de tener estos contenidos para que también lo sea en cuanto a la calidad, para llegar a cumplir las expectativas de una formación básica, tal y cómo veíamos en el estudio de Vickerman y Kim (2009).

Veamos pues, algunos de los avances y de las limitaciones que existen actualmente en el campo de la AFA dentro de la FI.

3.2.2. Avances y limitaciones de la AFA en la FI.

Tal y como exponen Kudlacek y Barrett (2011) en su trabajo sobre la AFA como una profesión en Europa, “la AFA es una profesión que todavía no es muy conocida ni reconocida en muchos países europeos” (p.7), entre ellos el nuestro. Aunque en nuestro estudio nos centraremos en la FI a nivel nacional, cabe destacar, que el trabajo de Kudlacek y Barrett, trata de dar una visión general de las necesidades y servicios de AFA en Europa e introducir los estándares del proyecto EUSAPA. Este proyecto en el que más adelante se profundizará, consistió en elaborar una serie de estándares europeos para el profesional de AFA (EUSAPA, 2010).

El trabajo de Kudlacek y Barrett se divide en tres partes; la AFA como una disciplina académica en Europa; AFA como una profesión en Europa; y el proyecto de los estándares europeos en AFA. En cuanto a la AFA como una disciplina académica, es la EUFAPA (European Federation of Adapted Physical Activity) quien promueve esta área desde 1980 en el primer congreso europeo celebrado sobre este conocimiento. Desde esta federación se fomenta la cooperación europea en el ámbito de la actividad física para beneficiar a las personas a todos los niveles. También vela por la promoción y coordinación de la investigación científica en este campo de estudio. La EUFAPA promueve la AFA como una disciplina académica.

En la segunda parte sobre AFA como una profesión en Europa, los autores expresan que hay dos tipos de profesionales en esta línea, los maestros generalistas que muchos no han recibido formación en AFA y los especialistas con una formación multidisciplinar que permita la realización de las adaptaciones necesarias para los programas de EF. Los autores muestran distintos ejemplos de cómo se introduce la AFA en distintos programas. Por ejemplo, en el caso de la República Checa, existe una especialización en grado dentro de la “recreación y vida activa de personas con necesidades especiales” y después un máster de especialización, tal y como se comentó previamente. Los autores nombran el caso de EEUU en donde existe el especialista de EFA y hay un trabajo coordinado entre el profesorado de EF y los especialistas de EFA.

Por último, analizando los estándares europeos, Kudlacek y Barrett (2011) enfatizan que la formación de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad debería ser una prioridad en todas las naciones europeas ya que será fundamental para la inclusión y la plena participación de las personas con discapacidad. Esperan que en el futuro las competencias específicas sobre AFA pasarán a ser parte de los programas de formación de los futuros profesionales. Variedad de profesionales (profesorado de EF, profesorado de EE, profesorado asistente, entrenadores deportivos clubes ordinarios y adaptados, desarrollo de programas de recreación, entrenadores de fitness, administradores deportivos, profesionales de salud, o terapeutas) desarrollan los servicios de AFA en Europa, lo que nos puede situar en la diversidad de líneas de formación que pueden existir en el marco europeo.

Uno de los aspectos importantes en los avances legislativos, para hacer realidad la inclusión, ha sido favorecer que en los centros ordinarios participen, cada vez más, personas con discapacidad. Sin embargo, en cuanto a carencias, la formación inicial de los profesionales no ha cambiado ni evolucionado lo esperado para realizar esta atención de forma adecuada (Kudlacek y Barret, 2011), y muchos de estos profesionales, expresan una falta de competencias para la inclusión de personas con discapacidad en sus programas de actividad física (Kudláček y Barret, 2011; Piletic y Davis, 2010; Rizzo, 2013). Por tanto, desde la EUFAPA, que vela por la formación en este ámbito a nivel europeo, apuntan la importancia de mejorar la formación en competencias profesionales que favorezcan la inclusión de los participantes, y la necesidad de dar tanto apoyo a los especialistas como formación básica a los generalistas. Estas competencias que promueve la EUFAPA quedan recogidas en el trabajo denominado “EUSAPA project” (2010), en el que se concretan los estándares europeos en AFA y que como hemos comentado más adelante analizaremos. Además, enfatiza que si desde la convención de la ONU se respetan los objetivos del artículo 30, en su parte 5, el desarrollo de un estatus profesional del especialista de AFA queda justificado (Kudláček y Barret, 2011).

De las conclusiones extraídas respecto al tema de la FI en el ámbito nacional, en el trabajo de Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) se hace referencia a algunas limitaciones para el avance de este campo en los últimos años, tales como:

- La falta de conciencia social respecto a las personas con distinta capacidad.
- La escasa valoración de los contenidos de AFA en las universidades en general, traducido en falta de créditos obligatorios y de materias especializadas en este campo.
- Las dificultades para disponer de recursos, materiales específicos e infraestructuras en el ámbito universitario; así como la existencia de barreras para la participación de personas con algún tipo de discapacidad.
- La escasa investigación y documentación en temas de AFA, así como la difusión de todo lo relacionado con este campo.

Parece oportuno resaltar, que aunque tal y como se ha citado anteriormente, la falta de conciencia social (Ríos, 2009) ha sido uno de los frenos al avance de este campo de desarrollo, y todavía queda mucho por hacer, hoy en día, se constata, que aunque no es suficiente, existe un avance en la concienciación de la población respecto de las personas con distinta capacidad. Esto, puede constatar, aunque livianamente, en los nuevos planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ya que hasta los últimos planes, no existía ninguna obligación por parte de las universidades de formar en este campo del conocimiento a los futuros profesionales de la AF y del Deporte. Por tanto, se ha avanzado con la inclusión de una asignatura (obligatoria, en la mayoría de casos) que aborda, eso sí, con líneas muy diversas y con poca homogeneidad, temas referidos a AFA (Jiménez-Monteagudo, 2011).

Retomando del estudio de Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) referido anteriormente, la segunda conclusión sobre la falta de créditos para la formación en contenidos de AFA, podemos decir que se ve reflejado en algunas consecuencias directas y concretas que se observan en el ámbito profesional, tras una deficiente FI. A modo de ejemplo, existen estudios que hacen evidente, bien por el análisis realizado o bien por las manifestaciones que los profesionales hacen de sus deficiencias ante la atención al alumnado con discapacidad, la falta de formación en AFA de los profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En el trabajo de Coates (2012), contextualizado en el nordeste de Inglaterra, entre cuyos objetivos se encontraba el de analizar la percepción del profesorado en cuanto a su preparación para la inclusión de personas con discapacidad, se concluyó que existe la necesidad de que la formación tenga un carácter más práctico en cuanto a actividades específicas sobre discapacidad, aspecto que se considera prioritario en nuestro programa de intervención.

En esta misma línea sobre la percepción de los profesionales respecto a su formación para realizar actividad física donde participen personas con discapacidad, en el trabajo de Hernández y Hospital (1999) una de las conclusiones fue que los profesionales manifestaban su falta de formación y preparación en esta línea.

En el estudio de Piletic y Davis (2010) se analizó el perfil de un curso de introducción a la AFA que recibieron los estudiantes en su proceso de formación en sus correspondientes facultades. Participaron 136 facultades de 41 estados de los EEUU. La media de créditos de los cursos analizados fue de 3, concluyendo que este número de créditos es muy escaso para asegurar una mínima formación para la atención de personas con algún tipo de discapacidad.

Asimismo, Ríos (2007b) en los resultados de su trabajo con un grupo discusión sobre la inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado, en el que participaron 10 maestros y maestras de Educación Física, pone de manifiesto en cuanto a las carencias en este ámbito, la falta de bibliografía de apoyo, la falta de valor dado a la asignatura de EF en comparación con otras, la falta de actitud positiva para

acoger en su clase al alumnado con diferente capacidad, así como la necesidad de mejorar la formación del profesorado como aspecto fundamental para favorecer la inclusión. En un trabajo posterior, la autora, opina que algunas de las deficiencias en cuanto al proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la clase de EF son, la falta de accesibilidad en cuanto al espacio, materiales y estructuras etc., desconocimiento de la población con discapacidad, actitudes de auto marginación de algunos alumnos, las actitudes del resto del grupo y por tanto la importancia de la sensibilización de la clase, la falta de formación del profesorado y la ausencia de la figura del especialista de AFA en los equipos de trabajo multiprofesionales (Ríos, 2009).

Durán y Sanz (2007), en su estudio pretendieron determinar las dificultades y problemas de los docentes de Educación Secundaria en la especialidad de EF ante el alumnado con discapacidad en sus clases. Participaron 30 profesores, de la zona norte de Madrid, y se obtuvo la información a través de un cuestionario de 25 preguntas y de un grupo de discusión. Aunque los resultados mostraron buena disposición del colectivo docente hacia el alumnado con discapacidad, también se constató que existe una importante falta de recursos tanto materiales, humanos y formativos.

Por último, destacar el estudio piloto de Rizzo (2013) sobre los 10 problemas principales en EFA. El estudio se llevó a cabo durante la celebración de la 38ª Conferencia Nacional sobre EFA desarrollada en California en el año 2012 y tuvo como propósito establecer cuáles eran las 10 cuestiones principales en la EFA como base para proporcionar servicios de calidad en cuanto a la Educación Física con estudiantes con discapacidad. Participaron 66 personas, asistentes a la Conferencia y miembros del IFAPA, a los que se les pidió a través de un cuestionario, que identificaran los principales problemas asociados a la EFA y si era posible, ofrecer una solución mediante una corta explicación sobre cada tema. De los resultados extraídos, podemos resaltar la falta de acciones efectivas para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad. También se muestra una falta de preparación y experiencia en la enseñanza del alumnado con capacidades diferentes, así como, en muchos centros, la falta de protocolos de incorporación a las clases ordinarias de dichos estudiantes. Dentro de los aspectos relacionados con la evaluación del comportamiento motor, se manifestó que existen carencias y limitaciones en cuanto al manejo y buen uso de instrumentos de evaluación específicos, falta de variedad en las baterías de tests para distintas discapacidades y falta de pruebas de evaluación específicas para edades de más de 14 años.

En el último Congreso de AFA celebrado en Madrid, hubo una clara ausencia de investigaciones en cuanto a formación de los profesionales, y más aún en lo que se refiere a las competencias. En uno de los escasos trabajos de investigación relacionados con la formación de los profesionales y por tanto con una mayor vinculación con nuestro estudio, fue el expuesto por Healy, Judge y Block, (2014). Los autores pretendieron conocer la formación de los especialistas en AFA a través de un cuestionario al que respondieron 126 participantes de 29 estados. En primer lugar se preguntó sobre la

formación de los participantes, su formación y experiencia personal en cuanto EFA, si conocían cómo se podrían mejorar los programas de formación sobre EFA, así como su satisfacción sobre su nivel de formación para atender a alumnado con autismo. En segundo lugar, un grupo de 12 expertos elaboraron una lista de contenidos necesarios para la formación del futuro profesorado del alumnado con autismo. Se elaboró una lista provisional de 18 conocimientos y habilidades que posteriormente los encuestados tuvieron que valorar en una escala tipo Likert del 1 al 5. En las conclusiones del estudio, se puso de manifiesto la falta de formación de los profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para la atención de alumnos con autismo. Además, se resalta la importancia de que la formación sea más práctica, que se forme en estrategias de manejo de la conducta y que se imparta un curso específico en EFA.

Así, en las conclusiones de la revisión de estudios, llevada a cabo por Hernández et al., en 2011, sobre las actitudes del profesorado de Educación Física hacia el alumnado con discapacidad, se llega a afirmar, que “el diseño deficiente del currículum por parte de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, la poca profundidad en la Educación Física Adaptada (dentro del currículum), la falta de experiencias directas con personas discapacitadas, etc.” (p. 29) ejercen una influencia en el fomento de actitudes negativas, como el rechazo, del futuro profesorado de EF hacia el alumnado con discapacidad. Tal y como hemos señalado previamente en referencia al trabajo de Ríos (2007b) con el grupo de discusión, se manifiesta la falta de formación del profesorado en el rechazo que generan, en algunos profesionales, los cursos en el que participan alumnos con algún tipo de discapacidad (Ríos, 2007b). Por tanto, parece ineludible, realizar las reflexiones y acciones oportunas, desde las instituciones responsables, para mejorar la FI y así garantizar la formación básica adecuada de los profesionales en este ámbito.

Caus y Santos (2011) en su trabajo analizaron la realidad de la práctica docente de maestros y profesorado de EF en relación a la inclusión. Para ello, realizaron una acción formativa con un grupo de 44 docentes en activo de primaria y secundaria fundamentalmente. La formación consistió en 15 horas teórico-prácticas presenciales donde se dio información sobre la discapacidad, 22 horas de diseño y aplicación de una unidad didáctica en sus propios centros con la participación de alumnado con discapacidad (todos ellos tenían alumnado con discapacidad) y 3 horas finales de puesta en común. Se utilizó una encuesta para conocer aspectos referidos a la inclusión. Es poco menos que llamativo que “el 90% de los participantes consideraron que no tenían formación específica en la materia” (Caus y Santos, 2011, p. 121). Sin embargo todos ellos habían tenido o tenían alumnado con discapacidad en sus clases, lo que nos puede mostrar cuál es la dificultad para que exista una atención de calidad hacia las personas con algún tipo de discapacidad.

En lo que se refiere a las características de la formación recibida, en algunos de los estudios consultados (Coates, 2012 y Jiménez-Monteagudo, 2011), se reclama que ésta

adquiera un carácter más práctico, y no tan focalizada en aspectos teóricos, como en los últimos años. En el estudio de Coates (2012) sobre si el profesorado de secundaria está preparado para enseñar en entornos inclusivos, uno de los aspectos que más destaca este colectivo, respecto a su formación para la atención de personas con algún tipo de discapacidad, es la necesidad de tener la oportunidad de realizar actividades de enseñanza en las que exista contacto con personas con discapacidad, en centros especiales, para así, conocer mejor la realidad, a la que en un futuro próximo tendrán que responder. Así, desde otro de los trabajos analizados en un contexto canadiense, realizado por Leo y Goodwin (2014), se trata de conocer la importancia y los efectos del aprendizaje por simulaciones. El estudio se desarrolló en el segundo año de un curso de AFA cursado por estudiantes de Kinesiología, con edades entre 19 y 21 años. Se entrevistó a cuatro estudiantes, una de ellas con discapacidad auditiva, dos con familiares con discapacidad y otra con experiencia previa en simulaciones. En la investigación, que más adelante se retomará, se valoró que la AFA, ha ido tomando un carácter de aprendizaje experiencial, o dicho de otra forma, donde la experiencia adquiere un rol central para transformar el proceso de aprendizaje, siendo así uno de los fundamentos pedagógicos en la formación de los estudiantes universitarios.

En esta misma línea, el trabajo de Standal y Rugseth (2014), tratan de investigar qué aprenden los estudiantes en cuanto a AFA en sus experiencias de prácticum, a través de observaciones, diarios de reflexión y una entrevista de grupo focal. Se utiliza la metodología de investigación-acción en la que participan 19 estudiantes en el primer año del programa de AFA de los que ninguno tiene experiencia previa en este campo, excepto un estudiante con discapacidad y otro que era padre de un niño con discapacidad. Todos procedían de grados de Educación Física, de Ciencias del Deporte especializados en salud, y de Ciencias de la salud. Los investigadores fueron dos doctores uno de Ciencias del deporte y otra de Ciencias de la salud, ambos participaban en el programa de formación en AFA. En la investigación se pone de manifiesto que ninguna formación teórica puede compararse con el aprendizaje a través de la práctica, y que ésta será más eficaz si se utiliza de forma adecuada la reflexión de la misma. Además, en el estudio, se proponen acciones para facilitar el aprendizaje de AFA en estos contextos y se concluye que la investigación-acción puede ser un medio de desarrollo de conocimientos sobre las prácticas educativas.

Retomando la conclusión del estudio previo de Jiménez-Monteagudo (2011), que hacía referencia a la falta de recursos y materiales específicos, es una realidad que actualmente, en el ámbito educativo, no se dispone de recursos suficientes para una atención inclusiva al alumnado con algún tipo de discapacidad, tanto por falta de recursos personales como materiales (Ríos, 2009). Esto puede ser una limitación en la FI ya que condicionará negativamente tanto la realización de prácticas del alumnado en formación en los centros en cuestión, como la puesta en práctica de las herramientas adquiridas en su FI.

En lo que se refiere a accesibilidad, aunque afortunadamente existen leyes (Ley de Accesibilidad, 2003) que marcan que las nuevas construcciones cumplan los requisitos necesarios del “diseño para todos”, todavía encontramos muchas barreras (de tipo arquitectónicas, de señalización, acústicas, de telecomunicación,...) que dificultan el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la actividad física (Ríos, 2009). Además, en el ámbito educativo, desde la propia ley se incluyó en la LOE (2006) y se ha mantenido en la actual ley que “corresponde a las administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado” (LOMCE, 2013, art. 72). Por tanto, es cierto que como se ha comentado previamente, puede ser la falta de recursos por parte de la administración la causante de estas carencias, sin embargo, hemos de velar porque los especialistas y responsables de la EF, no sean los que frenen su desarrollo, como se ha manifestado en Durán y Sanz (2007), por no implicarse y solicitar la inversión de dichos recursos en material especializado que facilite la participación del alumnado con capacidades diferentes.

Sin embargo, uno de los aspectos fundamentales en este tema, en concreto de los recursos humanos, es la falta de profesionales especialistas en AFA que puedan desarrollar al máximo las posibilidades de dicha materia, tanto en relación a la prestación de servicios, por ejemplo, la ausencia de especialista en AFA en los equipos de asesoramiento psicopedagógico o equipos multiprofesionales (Ríos, 2009), o la falta de profesor de EF en los centros específicos (Hernández, 2012), como la formación contextualizada en el ámbito universitario. Desde el ámbito educativo, la LOMCE (2013), en sus referencias al alumnado con algún tipo de discapacidad, mantiene lo que ya se contempló en la LOE, que “las administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (art.72), línea que después habrá de ser valorada en la realidad de los propios centros. Sin embargo la pregunta sería ¿qué tipo de formación se va a impartir? Y lo que es más importante, ¿Quién la va a realizar? ¿Desde las instituciones estatales o desde el ámbito privado? ¿Qué organizaciones están preparadas para impartir esta formación? Porque actualmente, en nuestro país, no hay cauces regulados para esta formación ni una institución encargada de ello. Parece lógico pensar que desde las universidades pudiera existir además de una formación inicial coordinada, consensuada, homogénea y de calidad, una línea de formación especializada donde se forme a los futuros especialistas en AFA.

En el contexto universitario, existe a su vez, una propuesta de especialización escasa, y que se constató en las ponencias de los autores de las distintas nacionalidades en el EUCAPA 2014. En el panorama internacional, es el *European Master Mundus in Adapted Physical Activity*, que se desarrolla desde 1991 en Lovaina (Bélgica), el que más relevancia ha adquirido en este campo. Además, en la República Checa se desarrolla un Máster con un programa de dos años con todos los requerimientos internacionales, ofertado a todos los estudiantes de todo el mundo. También existe el Diploma Europeo en

AFA, que se desarrolla actualmente en Finlandia (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012 y Válková, 2009). Por último, nombrar los estudios ERASMUS-MUNDOS de AFA como una innovación de los tradicionales másteres europeos, que se basan en una colaboración entre estudiantes europeos y no europeos.

Centrándonos en el territorio nacional, el Máster en Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinado por el Doctor Villagra Astudillo, quien presentó sus características en su ponencia en el último EUCAPA (Villagra, 2014), es el único Título oficial de Posgrado, que actualmente, desde el contexto universitario, está cumpliendo la función de especializar a los profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el campo de la AFA. Desde los organismos implicados en la celebración del EUCAPA 2014, se manifestó cierta preocupación por el ámbito formativo, en cuanto a la falta de formación, especialización, unificación en los criterios de formación, etc... que sin embargo no se vio correspondida en cuanto a trabajos de investigación en estos temas dentro del Congreso.

Cabe señalar, que son los gobiernos, con las instituciones pertinentes relacionadas con este ámbito, Ministerios, Conserjerías, Consejo Superior de Deportes (CSD), etc., las que en definitiva, deben velar porque en lo referente tanto a recursos humanos como a materiales, no sea un obstáculo para hacer realidad que la sociedad en que vivimos sea una sociedad de todos y para todos, y que las políticas inclusivas no se queden solo en propuestas políticas, sino que se concreten en acciones que transformen la realidad (Kudlacek y Barrett, 2011; Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila y Coterón, 2012, y Ríos, 2009).

Por último, concluimos este apartado, reiterando, tal y como se ha desarrollado en el apartado 3.1.3 de este trabajo, que la falta de investigación en AFA es una de las limitaciones más importantes en el desarrollo de este campo (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012). Por tanto, también lo es para una FI adecuada y acorde con los tiempos en que vivimos. Así, resaltando su importancia en el contexto universitario, desde alguno de los trabajos consultados (Coates, 2012; Rizzo, 2013), se reclama la importancia del uso de la investigación científica para poder realizar cambios reales en el diseño del plan de estudios dentro de las instituciones de la enseñanza superior.

3.2.3. Programas de intervención ¿qué se ha realizado en este ámbito?

Para abordar este apartado en el que pretendemos conocer algunos de los programas de intervención que se han realizado en el campo de la AFA trataremos de sentar las bases, en primer lugar, de los aspectos fundamentales que habrán de dar consistencia para la elaboración y puesta en práctica de dichos programas. Cabe señalar que en este análisis se hará referencia de manera más exhaustiva al papel del docente como una de las salidas profesionales en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por ser en éste ámbito en el que más estudios se han realizado (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012).

La inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas no está obteniendo los resultados positivos esperados, tanto a nivel de adquisición de aprendizajes básicos del currículo como en participación (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009). Desde los años setenta tal y como se manifiesta en el estudio anterior, se han llevado a cabo programas de intervención en diferentes niveles educativos (p.e. Aguado, Alcedo y Arias, 2008) tratando de aportar mejoras concretas en relación a las actitudes en este ámbito. En la mayoría de los casos, estos programas, tal y como muestran en su revisión los autores Flórez et al., (2009), han sido dirigidos al cambio de actitudes del alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad. Sin embargo, consideramos que la implementación de programas de intervención en la formación inicial del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte puede ser la base fundamental para no sólo provocar un cambio de actitudes en el futuro profesional de la AF, sino facilitar la adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad.

El estudio que comentamos previamente realizado en Reino Unido (Vickerman y Kim, 2009), dirigido a estudiantes en prácticas y a profesionales recién titulados, tuvo como objetivo conocer los puntos de vista y las opiniones de estos frente a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Se recogieron las opiniones de 245 participantes a través de un cuestionario, formado por 32 preguntas, dividiendo al grupo en dos, por un lado estudiantes en prácticas y por otro los profesores y profesoras recientemente titulados. En el cuestionario se incluyeron ítems como “Mi formación inicial no me preparó para incluir niños con necesidades educativas especiales en EF” o “Los estudiantes en prácticas deberían visitar colegios de educación especial como parte de la formación inicial”. Los resultados mostraron que un alto porcentaje, el 43% de los estudiantes en prácticas y más del 80% de los recién titulados, opinaban que su FI en este ámbito fue insuficiente. Otro de los aspectos a destacar de los resultados obtenidos, es que el miedo manifestado por los encuestados a la atención de alumnado con discapacidad podría reducirse si a los futuros profesores y profesoras se les dan más oportunidades de experimentar la inclusión y se les aumenta el contacto con los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En cuanto a las conclusiones, consideran el tiempo dedicado a esta formación uno de los factores importantes, siendo en cursos de posgrado entre 0 y 5 horas y en cursos de formación inicial entre 5 y 70 horas.

Sin embargo, los encuestados del estudio le atribuyeron más importancia a “la forma” de esa formación, en la que se prepara al futuro profesorado en estas cuestiones. En concreto, los participantes que recibieron la formación en estos temas, como parte obligatoria de su formación inicial lo valoraron como positivo. Por contra, en el caso de los participantes cuya formación en este contenido no era obligatoria sino opcional, señalaron su preocupación por esta carencia en la formación inicial al no poder cumplir eficazmente su función en las escuelas (Ibídem, 2009) .

Además existen otros estudios, tanto nacionales como internacionales, en los que se pone de manifiesto que la FI respecto a la AFA ha sido limitada o nula, y que se pone

de relieve en la falta de competencias para facilitar la participación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos, en especial en el educativo. Así, en la investigación que analizamos previamente de Kudladec y Barret (2011) se manifestó que la formación no ha evolucionado lo esperado y muchos de los profesionales expresan una falta de competencias para incluir a las personas con discapacidad en los programas de EF (p. 10). Por su parte Coates (2012) en su trabajo sobre la preparación del profesorado para crear entornos inclusivos, muestra que existe una falta de formación en este campo en la etapa de formación inicial. En el cuestionario, de 31 ítems, observamos que a la pregunta de ¿cómo de eficaz fue la formación? el 63% de los encuestados expresaron que fue inefectiva y el 21% muy inefectiva.

Asimismo, en la investigación de Perlman y Piletic (2012) se pone de manifiesto que la formación inicial no está proporcionando las posibilidades necesarias para desarrollar habilidades que faciliten la inclusión educativa. También en la propuesta de Piletic y Davis (2010) que comentamos en un apartado anterior se observa que las características de la formación en esta línea están poco reguladas, es escasa y poco homogénea por lo que podemos decir que es una formación inicial deficiente. Rizzo (2013) expresa la falta de preparación académica y de experiencia en el profesorado de EF en cuanto a la enseñanza a estudiantes con discapacidad. A nivel nacional, podemos destacar del trabajo de Ríos (2007b) cómo en los resultados del grupo de discusión, los profesores y profesoras ponen de relieve la falta de herramientas en cuanto a la AFA en su formación inicial, por lo que se dificulta mucho la atención del alumnado con discapacidad.

Por su parte, en otros trabajos, son los propios docentes los que manifiestan que no se sienten preparados para la atención de alumnado con discapacidad en la clase de Educación Física y que la formación inicial de los docentes para atender al alumnado resulta insuficiente y debe centrarse en aspectos más metodológicos y didácticos (Hernández et al., 2011). Estos aspectos relacionados con la metodología y didáctica para la atención del alumnado con discapacidad, se cuidarán en la implementación del programa de nuestra intervención. En el estudio sobre la investigación en AFA en el ámbito nacional, Pérez-Tejero, Reina et al. (2012) apelan a los Estándares Europeos en AFA como medio para mejorar los niveles de cualificación en éste ámbito.

Por último, destacar que establecer un perfil competencial puede ayudar a estructurar el proceso de formación inicial y continua de los profesionales docentes en el ámbito de la EFA. Tal y como se mostró en el trabajo previo sobre competencias y formación inicial, de Jiménez-Monteagudo y Cuevas, (2013).

En este nivel educativo que acabamos de nombrar, el universitario, apenas se encuentran referencias a programas de intervención en nuestra línea de investigación. Por tanto, vamos a tratar de organizar este análisis en dos niveles. Por un lado, abordaremos aquellos programas de intervención que se han desarrollado en contextos

no universitarios y por otro, los que se han llevado a cabo dentro de la universidad, éstos últimos con mayor relación con nuestro estudio.

Un programa de intervención debe de ser capaz de formar al futuro profesional para enfrentarse a la práctica real con éxito (Esteve, 2009). En nuestro caso una práctica real en la que la discapacidad sea una característica más de los participantes en la práctica profesional. Es decir, que forme parte del día a día, que no sea algo novedoso sino que sea habitual realizar AF en la que participen personas con discapacidad. Y que además, en la formación inicial esté normalizada y consensuada la formación en estos aspectos. Esta mejora en la formación inicial respecto a la atención de las personas con discapacidad podría de alguna forma subsanar las necesidades del propio docente de secundaria cuando expresa que no se le ha formado para afrontar los problemas en la vida real (Jares, 2002). Podemos concluir diciendo que la formación inicial debería favorecer la adquisición de competencias mínimas para abordar cualquier contexto de AF en el que participen personas con algún tipo de discapacidad.

Además, una de las funciones que ha de ejercer el programa de intervención que se llevará a cabo, es enseñar al futuro profesional, a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad cotidiana (Esteve, 2009).

Tal y como detallan en su trabajo Flórez et al. (2009), sobre programas de intervención para el cambio de actitudes hacia la discapacidad en el contexto escolar, éstos, van a posibilitar la inclusión de las personas con discapacidad en un proceso social que es complejo. De este modo, los programas de intervención van a tener un papel fundamental en general en todo el ámbito educativo, tanto por la información que pueden aportar, como por su riqueza para facilitar el desarrollo integral de la persona.

Veamos algunas de las características de los programas dirigidos al cambio de actitudes contextualizado en los niveles de la educación básica obligatoria o en otros contextos como el recreativo.

3.2.3.1 Programas de intervención en contextos no universitarios.

Flórez et al., (2009) llevaron a cabo un trabajo de revisión de programas sobre cambio de actitudes en entornos educativos realizados entre 1972 y 2009. La indagación sobre las fuentes se dirigió a la plataforma de búsqueda integrada Web of Knowledge y a las plataformas de bases de datos y revistas electrónicas CSIC, Dialnet, Eric, Psycinfo, Psycodoc y Scopus. Se analizaron 63 estudios, tratando de conocer en qué ámbitos se desarrollaron, a qué población iban dirigidos, qué tipos de estrategias y técnicas resultan más eficaces y qué tipo de análisis de datos realizaron. En el análisis se destacan algunas técnicas de intervención que fueron claves para el cambio de actitudes en los programas desarrollados:

- El contacto con las personas con discapacidad.
- La información sobre el ámbito de la discapacidad.
- Información más contacto. Ambas técnicas anteriores.
- Experiencias no académicas en pequeños grupos. (Salidas, excursiones,...de personas con y sin discapacidad).
- Equipos de trabajo cooperativo (participando personas con y sin discapacidad).
- Entrenamiento de habilidades interpersonales.
- Simulación de discapacidades.
- Programas de tutoría por parte de los compañeros.

Tratando de analizar las técnicas más frecuentes que acabamos de citar, los resultados del trabajo en cuestión, mostraron que el contacto, la información y los equipos de trabajo cooperativo, fueron las técnicas más eficaces para el cambio hacia actitudes más positivas.

La técnica de información, consiste en aportar “información variada acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la discapacidad” (Flórez et al, 2009, p. 88), pudiendo ser proporcionada esta información al grupo de forma directa a través de personas con discapacidad o de expertos que participen en la implementación del programa, o bien de forma indirecta por medio de materiales como videos, películas, libros documentales,...

La estrategia denominada como trabajo cooperativo, consiste en proponer actividades con objetivos y metas compartidas, en las que participan alumnado con y sin discapacidad. Esta técnica “permite gran cantidad de interacciones y reporta resultados en general muy positivos” (Flórez et al. 2009, p. 91), al mejorar la percepción en cuanto a la integración escolar y la valoración de las capacidades de las personas con discapacidad.

En el caso de la técnica del contacto, posibilita a través de un contacto directo programado con las personas con discapacidad, el intercambio de experiencias y vivencias (Ibídem, 2009). Una de las conclusiones más relevantes del estudio de Flórez et al. (2009) es que parece que “la técnica que cuenta con mayor soporte empírico y la que reporta mayor eficacia en el cambio hacia actitudes positivas es el contacto” (p. 94). En el trabajo, se incide en que este contacto “debe ser estructurado, debe potenciar interacciones positivas y estimulantes y permitir el reconocimiento de la persona con discapacidad” (Ibídem, 2009 p. 94). Por tanto, parece que el contacto debe desarrollarse en ambientes estructurados, debe ser continuo e intenso, de forma que permita conocer las potencialidades de la persona con discapacidad.

En segundo lugar es la técnica de información la que mayor fuerza adquiere en cuanto a la mejora en el cambio de actitudes. Así, en el trabajo de Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González, (2013) donde se combinan las técnicas de contacto e información, como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en

educación primaria, se concluye que estas técnicas aplicadas de forma estructurada, consiguen que los niños mejoren sus actitudes y esto se mantiene en el tiempo. Esta combinación suele realizarse con frecuencia en los programas, siendo así las técnicas de cambio más eficaces, manteniéndose en el tiempo, incluso dos o tres años después de la intervención.

Se ha de añadir, que en este estudio (Alcedo et al. 2013), además de las nueve sesiones del programa de intervención de una duración de hora y media, que se impartieron durante un trimestre, una por semana, se realizaron siete actividades recordatorias después del programa, una por trimestre. También se ha de anotar que la etapa de primaria es una edad más favorecedora de actitudes positivas y que por el contrario, en la etapa de la pre adolescencia se generan actitudes más negativas influenciadas por las características generales del alumnado (Alcedo et al. 2013).

Se ha de señalar que los efectos positivos de los programas en cuanto a la técnica de información, solo son parciales, ya que en algunos casos los efectos de la intervención no se mantuvieron en el tiempo o son incrementos positivos que no llegan a ser significativos.

La simulación de discapacidades se utilizó en 6 programas de los analizados en el estudio. Esta técnica suele ser combinada con la de información, y para que genere resultados positivos, se deben tener en cuenta soluciones para las dificultades a las que se somete a los participantes, ya que si no es así, podría reforzar y enfatizar los prejuicios y estereotipos.

Aunque nuestra investigación no solamente va dirigida hacia las actitudes de los participantes, algunas de las estrategias que han sido utilizadas en los programas de intervención integrados en la revisión realizada por Flórez et al. (2009), han tenido para nosotros un valor fundamental en el momento de realizar el diseño metodológico del programa formativo que constituye el elemento central de esta Tesis Doctoral. En efecto, en nuestro estudio, como se expone en el capítulo de método, se utilizó la información más el contacto, ya que en él trabajaremos información sobre distintos contenidos del ámbito de la discapacidad y la actividad física y el contacto con personas con discapacidad. Este es el caso de una deportista de élite y un grupo de personas con discapacidad intelectual que participan en el programa.

Se lleva a cabo una actividad en la que participan un grupo de alumnos con discapacidad intelectual y un grupo de alumnos sin discapacidad, en la que se desarrolla la técnica de trabajo cooperativo, ya que este grupo tiene como objetivo común de enseñar una coreografía al resto del grupo.

Además, la simulación de discapacidades será una de las técnicas más cuidadas y utilizadas en las sesiones prácticas, tratando de aproximarnos a la vivencia de distintos tipos de discapacidad, visual, auditiva y físico-motriz. Siempre tratando de acompañar la

experiencia con posibles soluciones, para evitar que se agudicen los posibles prejuicios de los estudiantes.

Siguiendo con el ámbito educativo, encontramos otros estudios, como uno de los programas de intervención promovidos por el Comité Paralímpico Internacional (CPI) y dirigido a la sensibilización y al cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad, que empezó a gestarse en 2004 (Mckay, 2013) fue el *Paralympic School Day* (PSD) llevado a cabo en distintos lugares y en el que se utilizó la técnica del contacto como un recurso fundamental en el proceso de sensibilización de los estudiantes. En Olomoc, en mayo de 2009, se llevó a cabo una edición del *Paralympic School Day* que consistió en una jornada en la que se compartió la clase de Educación Física con otros alumnos y alumnas de distintas nacionalidades y cuyas actividades fueron; deportes paralímpicos como por ejemplo la *boccia* o el baloncesto en silla de ruedas; discusión sobre temas de accesibilidad; manejo de las sillas de ruedas; materiales adaptados para los deportes etc (Xafopoulos, Kudlacek y Evaggelinou, 2009). Hemos de añadir que, aunque consideramos que todos los impulsos en favor de la formación y la sensibilización son valorables, una jornada de actividades adaptadas y participación de deportistas con discapacidad, es un tiempo demasiado breve para que realmente pueda afectar de forma significativa al cambio de actitudes.

En el trabajo de Mckay (2013) sobre el proyecto impulsado por el CPI, del *Paralympic School Day*, fundamentan su propuesta respecto al contacto del alumnado con deportistas con discapacidad, en la Teoría de Allport, y en sus cuatro pilares fundamentales que pueden condicionar los cambios en la intervención: igualdad en el status, trabajo de objetivos comunes a través de la cooperación, interacción personal y la identificación y aceptación de las normas sociales desde la autoridad.

En cuanto a la teoría del contacto, tal y como describió Allport (1954), en su trabajo sobre la naturaleza del prejuicio, éste está fundamentado en la pertenencia a un grupo y por tanto el desconocimiento y rechazo de otros, por lo que resultará importante conocer de cerca a personas con capacidades diferentes para favorecer el cambio de actitudes. Son muchos los trabajos que se fundamentan en esta teoría para justificar sus intervenciones. En el trabajo de Harpur (2014) sobre prejuicios hacia personas con discapacidad en el ámbito laboral, se utilizaron como estrategias los principios de la Teoría del Contacto descrita por Allport en 1954.

Según otros autores (Smith, 2006), existen numerosos factores situacionales que van a determinar los resultados de la interacción, como pueden ser la frecuencia, la calidad, la variedad, los ámbitos y la atmósfera que rodea el contacto, así como los roles, el estatus y las características de los participantes en la interacción. Tal y como propone Allport (1954) destacamos las cuatro condiciones necesarias para la estructuración de un contacto intergrupal exitoso:

- La igualdad de estatus de los participantes en la interacción.
- La consecución de objetivos comunes.
- La cooperación intergrupal.
- El apoyo institucional (en forma de normas, sanciones y regulaciones que faciliten el contacto óptimo).

Grenier et al. (2014), llevaron a cabo un estudio, en el que se realizó un programa de intervención, durante cinco semanas, mediante una sesión de 50 minutos semanal, basado en un diseño pre y post-test, con grupo control y experimental, cuyos participantes tenían una media de edad de 10 años, en el contexto de la EF. El trabajo tuvo como objetivo analizar si la introducción en el currículum de una unidad de deporte adaptado genera cambios en la percepción de la discapacidad, tanto en el alumnado como en el profesorado.

En este estudio, se utilizaron varios instrumentos de seguimiento y evaluación del programa de intervención, se realizaron grupos de discusión con el alumnado, y entrevistas semiestructuradas a los docentes. Además, se hizo uso del diario de campo como medio de seguimiento de la investigación, y documentos informativos sobre los deportes que complementan el programa.

En cuanto a los resultados obtenidos de la investigación, se distribuyeron en tres bloques, “la construcción de la discapacidad”, “cultura adquirida a través de la participación en los deportes adaptados” y “todo el mundo necesita un desafío”. A modo de ejemplo, en los resultados se muestra cómo los estudiantes pasaron de tener una concepción de la discapacidad más cercana al modelo médico a considerar a las personas con discapacidad como una más en el grupo. Lo que en el estudio llamaron “son como tú y yo”. Así, las respuestas previas a la unidad eran del tipo “discapacidad significa que ellos no pueden hacer lo que pueden hacer otras personas” (Grenier, 2014, p. 57), pasando a ser tras la intervención, “Solía pensar que las personas con discapacidad estaban un poco en desventaja, pero ahora que he jugado a algunos de los deportes creo que son como tú y como yo” (Ibídem, p. 58). En cuanto al profesorado, uno de los participantes tras el programa expresó: “He aprendido igual que estos chicos...voy a ser más consciente de las personas con discapacidad y también que mis hijos las conozcan y los Juegos Paralímpicos” (Ibídem, p. 60).

Nos parece oportuno comentar, de las conclusiones extraídas del estudio de Grenier et al. (2014), la importancia de introducir en el currículum contenidos relacionados con la AFA (deportes adaptados,...), ya que es una buena estrategia para mejorar y hacer más positiva la percepción de los estudiantes y docentes de las personas con discapacidad. Aspecto, el de la introducción de nuevos contenidos en el currículum de EF, que sin duda, pretendemos favorecer en los futuros profesionales de la AF y el Deporte, a través de la implementación de nuestro programa de intervención.

En un estudio más específico, se pretendió cambiar las actitudes negativas hacia personas con discapacidad física exclusivamente, también en el contexto educativo, utilizando un cuestionario como instrumento de medición de los posibles cambios. Los participantes, con una media de 15 años, se dividieron en tres grupos; en uno de ellos se desarrolló una intervención exclusivamente cognitiva, teórica; un segundo grupo en el que se realizó una intervención cognitiva, más una práctica en la que hubo contacto con personas con discapacidad, ya que su programa consistió en dos sesiones de 90 minutos, donde se practicaron tres modalidades de deporte adaptado, dirigidas por atletas con discapacidad; y un último grupo de alumnos que fue el grupo control y que no llevó a cabo ningún programa de sensibilización (Krahé y Altwasser, 2006).

En las conclusiones del trabajo de Krahé y Altwasser (2006), se mostró que la intervención exclusivamente cognitiva, por sí sola no dio lugar a cambios significativos en las actitudes de los participantes, sin embargo, en el segundo grupo se enfatiza que una breve intervención en la que hubo contacto y experiencia con personas con discapacidad, es decir, el grupo con intervención cognitiva y contacto en actividades prácticas con atletas con discapacidad, generó cambios significativos en las actitudes del grupo, que fueron más fuertes en la medición inmediatamente posterior al programa, pero que permanecieron en el tiempo, sin haber cambios, por otro lado, en el grupo control.

A nivel nacional, Pérez-Tejero, Ocete et al. (2012) desarrollaron una intervención pionera por su metodología inclusiva, en un campus de baloncesto, en un contexto recreativo y de iniciación deportiva. Se aplicó un programa de intervención, en el que participaron deportistas con y sin discapacidad, con el objetivo de analizar el impacto del mismo en las actitudes de los participantes sin discapacidad. El grupo estuvo formado por 21 deportistas, con una media de edad de 14 años, y participaban a su vez, 7 jugadores con discapacidad física. El campus consistió en cuatro días de convivencia. Cada día se desarrollaban tres sesiones de entrenamiento de baloncesto a pie y en silla, con un total de 4,5 horas, combinando actividades en las que los deportistas estaban en el mismo espacio y otras que estaban en espacios separados. En este estudio, se utilizó un cuestionario de medición de actitudes utilizando una metodología pre-post-test, completándose antes del campus, inmediatamente después y 9 meses después de finalizar el campus (Pérez-Tejero, Ocete et al. 2012).

En este trabajo, fundamentado también en la teoría del contacto (Allport, 1954), y en las técnicas de información, se concluye que un modelo de intervención basado en la práctica deportiva inclusiva puede ser adecuado para modificar positivamente las actitudes hacia las personas con discapacidad. Además, estos cambios, debidos al impacto del Campus Inclusivo de Baloncesto, perduraron en el tiempo. Resaltan también la necesidad de una coordinación entre todos los responsables del ámbito, para facilitar la inclusión, y posibilitar tanto una formación específica como una accesibilidad universal. Los resultados mostraron que existieron diferencias significativas entre el momento 1 y el momento 2 de medición, encontrando así una mejora en la actitud hacia las personas con

discapacidad. Excepto para uno de los ítems del cuestionario, existió una disminución de la media, lo que significó que aumentaron las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad según los resultados del cuestionario. Las diferencias significativas se dieron en 5 de los ítems. Por ejemplo, se observaron mejoras en el ítem “Pienso que las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto de personas para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales”. También existe una importante mejora para el ítem 5, “Las personas con discapacidad no pueden realizar la mayoría de los deportes practicados por personas sin discapacidad”, en el ítem 13, “No participaría en competiciones deportivas conjuntamente con personas con discapacidad”, y en el 15, “Los deportes para personas con discapacidad deben tener una estructura sencilla, con pocas reglas”. Se comprobó, después de 9 meses una consistencia significativa, al no existir modificaciones entre la medición 2 y 3, excepto en el ítem 10, en el que se observa una disminución de la media por lo que se produjo un cambio significativo en positivo.

La idea de que el contacto con personas con discapacidad puede cambiar las actitudes es reforzada por otros estudios de evaluación de actitudes hacia las personas con discapacidad (Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006 y Pérez-Tejero, Ocete et al. 2012). Los resultados en el primer estudio (Moreno et al. 2006), mostraron que era significativamente más positiva la actitud de los participantes que habían tenido contacto con personas con discapacidad de los que no lo habían tenido. En este estudio, se concluyeron cambios de actitudes basando la intervención en el contacto y en las técnicas de información.

Partiendo de la experiencia anterior (Pérez-Tejero, Ocete et al. 2012), los autores impulsaron otra investigación que comunicaron en el último EUCAPA (2014), con la intervención de Ocete-Calvo (2014), sobre el programa “*Inclusive Sport in School*”, en el que se realizaron actividades físicas adaptadas en el ámbito educativo, como un contexto de gran riqueza para la investigación. La comunicación mostró el trabajo realizado durante dos ediciones en el llamado “*Inclusive Sport in School*” (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete y Coterón, 2013), cuyo precedente fue el Paralympic School Day promovido por el Comité Paralímpico Internacional, que se analizó previamente en este marco teórico.

En el programa han participado más de 100 centros educativos y más de 8000 estudiantes sin discapacidad y 220 con discapacidad, 50 profesores de EF, 20 atletas paralímpicos, 160 voluntarios y 200 graduados en ciencias del deporte y estudiantes de máster. El programa consistió en una serie de actividades y recursos didácticos dirigidos a estudiantes y profesores de la escuela secundaria. El programa lo lleva a cabo el profesorado de EF a través de las unidades didácticas dentro de su programación de aula, adaptándolo a su centro y a sus estudiantes. Además, el docente también ha de hacer uso del material que se le proporciona, atender a los atletas paralímpicos que

visitan el centro y evaluar el proceso. Por ello, los contenidos del programa están basados en el currículum escolar para los estudiantes de secundaria.

En su última publicación, los autores (Ocete, Pérez-Tejero y Coterón, 2015) detallan las características de la investigación y muestran las fases de implementación del programa de intervención que llevan a cabo en los centros. Los objetivos del mismo son promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los deportes paralímpicos desde esta perspectiva y la concienciación tanto del alumnado como del profesorado. El programa consta de: la visita al centro de un deportista paralímpico; las unidades didácticas, que se realizan en cada ciclo y que constan de 8 sesiones donde se llevan a cabo 4 deportes paralímpicos; material audiovisual complementario; y un encuentro al que asisten todos los centros que participan en el programa. Entre los deportes que se practican se encuentran, “atletismo para ciegos (carreras), baloncesto en silla de ruedas, fútbol 7 para PC (parálisis cerebral), gimnasia rítmica, voleibol sentado, *goalball*, rugby en silla de ruedas, deportes para personas con discapacidad auditiva y *boccia*” (Ocete et al. 2015, p. 141).

El programa se desarrolla en 5 fases. La primera fase es de desarrollo del material audiovisual, reuniones de trabajo durante 5 meses (Fase 0); la Fase 1 consiste en contactar con el centro que se ha interesado por el programa, con un mes de duración; en la Fase 2 se presenta el programa y se prepara al profesorado, se diseña el calendario, etc; en la tercera fase tiene lugar la visita de los deportistas paralímpicos para unas charlas-coloquio. Es el primer contacto para los alumnos con el deporte inclusivo; la Fase 4 se desarrollan las unidades didácticas por parte del profesor; y por último la Fase 5 en la que se realiza un encuentro deportivo lúdico y práctico entre los centros donde se lleva a cabo el programa, de unas 4 horas de duración.

Como conclusiones se destaca la aceptación que se tiene del programa en los centros educativos. Se considera fundamental para este éxito el apoyo de instituciones nacionales en el mismo, ya que este va a suponer la participación de deportistas paralímpicos, el uso de materiales adaptados, o la adquisición de materiales audiovisuales, todos ellos recursos fundamentales para la puesta en marcha del programa. Esta investigación desarrollada en centros de Madrid y Barcelona pretende ampliarse a otras partes del ámbito nacional que permitan intervenciones de calidad evitando las acciones puntuales, tan habituales en este sector, y en las que es difícil encontrar esta calidad (Ibídem, 2015).

Uno de los últimos estudios en la línea del cambio de actitudes, publicados en el ámbito nacional, fue el llevado a cabo por Santana y Garoz (2013). Los autores pretendían, en un Instituto de secundaria en Madrid, valorar el impacto de un programa de intervención en las actitudes del alumnado de Educación Secundaria hacia las personas con discapacidad. Para ello, diseñaron y pusieron en práctica una unidad didáctica de deporte adaptado, de 5 sesiones de clase, en la que participaron 82 alumnos y alumnas del tercer curso. En este programa se implementaron contenidos de deportes como la

boccia, baloncesto en silla, atletismo, *goalball* y fútbol sala, estos dos últimos para personas con discapacidad visual. También hubo una intervención de un deportista de élite de *boccia* y se proyectaron videos del ámbito sobre los que se realizaron discusiones guiadas.

Se realizó un diseño pre-experimental, en el que se analizó una sola variable sin existir grupo control. Se realizó una medición pre y post de las actitudes del alumnado, antes y después del programa de intervención. Se utilizó una versión reducida (20 ítems de los 37) con modificaciones de la Forma G, del cuestionario Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad, de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Este cuestionario, que fue el utilizado sin modificaciones en nuestra investigación tal y como se conocerá en el capítulo de Método, está formado por una primera parte donde se recogen datos sobre las características personales del participante: edad, sexo, profesión, contacto con personas con discapacidad, razón y motivo del contacto, tipo de discapacidad, etc. El cuestionario original, consta de 37 ítems, dividido en 5 subescalas: a) Valoración de capacidades y limitaciones, b) Reconocimiento/negación de derechos, c) Implicación personal, d) Calificación genérica y e) Asunción de roles (Priante, 2003).

De las conclusiones del trabajo de Santana y Garoz (2013) dentro del ámbito educativo, a pesar de la brevedad del programa de intervención, se pudo constatar, según los autores, que el conocimiento de personas con discapacidad es impactante para el alumnado, influyendo a su vez en la percepción que éste tiene de las capacidades de la persona y además observándose cambios significativos en sus actitudes. En los resultados que se obtuvieron en la investigación, se observó que tras la intervención, hubo movimientos significativos. En primer lugar respecto al *concepto social de la discapacidad*: destacando que el porcentaje de alumnos que consideraban la discapacidad como un impedimento o limitación, pasó del 32,9% al 24,4%. Bajó el concepto de “no se vale por sí mismo” del 12,2% al 4,9%. No hubo cambios en cuanto a diferencias de actitudes hacia las personas con discapacidad según la edad y el género de los participantes. En cuanto a la *actitud social existente ante las personas con discapacidad*, se observaron mejoras en la actitud en todas las subescalas, pasando de una media de 3,0 en el pre-test a 3,3 en el post-test, lo que significa un porcentaje de variación del 9,01% (Ibídem, 2013). Por tanto, se concluyó que el conocimiento directo e indirecto de las personas con discapacidad resultó altamente impactante, después de la intervención disminuyó el porcentaje de alumnos que consideran la discapacidad como impedimento y minusvalía. Se produce un incremento entre el 0,65% y el 18,84% en 19 de los 20 ítems del cuestionario, demostrándose así un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad.

No obstante, es necesario apuntar que un programa basado solamente en 5 sesiones parece un tiempo excesivamente escaso como para poder impactar de forma significativa en las actitudes de los participantes. Pero, sería lógico pensar que si un programa de 5 sesiones genera un impacto significativo en las actitudes de los

participantes, haciendo uso de contenidos como el *goalball* o la *boccia*, un programa diseñado con 25 sesiones de dos horas como es el que proponemos, donde los deportes adaptados solo son una pequeña parte del programa en sí, debería de posibilitar un cambio mayor en cuanto a las actitudes de los estudiantes.

Por último, cabe señalar, que en cuanto a la metodología, procedimientos de evaluación y seguimiento de los programas, parece común, tal y como vemos en los distintos estudios analizados (Flórez et al. 2009; Grenier et al. 2014; Krahé y Alwasser, 2006; Harpur, 2014; Mckay, 2013, Pérez-Tejero, Ocete, et al. 2012; Santana y Garoz, 2013; Xafopoulos et al. 2009) que la forma utilizada para llevar a cabo este tipo de trabajos sea una primera medición de aquellos aspectos que queremos evaluar, una posterior implantación del programa de intervención, y por último de nuevo la medición después del desarrollo del programa, con los mismos instrumentos de medida.

Como hemos señalado anteriormente, el tipo de programas que más información relevante pueden aportar para la realización de la investigación que nos ocupa, son aquellos que se han llevado a cabo con futuros profesionales o profesionales en activo, con mayor interés, en aquellos relacionados con el ámbito de la discapacidad.

3.2.3.2. Programas de intervención en contextos universitarios.

Pasamos, pues, al otro nivel comentado anteriormente, en el que analizamos programas que se han llevado a cabo en el contexto universitario. Aunque es escasa la investigación en estos términos, parece fundamental por otro lado que se realicen estudios cuyos objetivos sean mejorar tanto la formación inicial como la permanente tanto del futuro profesorado (Julián, 2009), como en cualquier ámbito de profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En el ámbito educativo, destacamos el trabajo de Piletic y Davis (2010) sobre el análisis que realizan de los programas de introducción a la EFA en distintas universidades, llevado a cabo para futuros docentes de Educación Física. Se pretendió conocer el perfil de esta formación impartida en 129 universidades de 41 estados, de los EEUU. El estudio trató de valorar si los programas desarrollados cumplen con los estándares establecidos por las asociaciones nacionales, tanto de Educación Física (*National Association of Sport and Physical Education*, en adelante NASPE) como de Educación Física Adaptada (*Adapted Physical Education National Standards*, en adelante APENS). Además, uno de los objetivos de la investigación fue justamente conocer qué contenidos fueron más trabajados en los programas así como la percepción de los participantes de la competencia de sus estudiantes, después de los mismos.

Para la evaluación de los programas de AFA en el trabajo de investigación de Piletic y Davis (2010), se utilizaron los estándares tanto de la Asociación Nacional de Deporte y Educación Física (NASPE), como los estándares nacionales de AFA (APENS). Se realizó una encuesta descriptiva con seis secciones que abordaban aspectos como

número de créditos de la materia, tipo de profesorado,...así como información específica de las características de los cursos de Introducción a la AFA. Además de esta encuesta, se utilizó un cuestionario de 14 ítems, de escala tipo Likert, con el que se pretendió conocer la percepción de los profesionales que impartieron los cursos respecto a la competencia de sus estudiantes para la atención de personas con discapacidad, tras haber cursado la formación sobre EFA en sus correspondientes universidades. El cuestionario fue validado por un grupo de expertos formado por cinco especialistas en EFA, un pedagogo de EF y un especialista en Ciencias del Ejercicio. Los participantes realizaron las encuestas online que se hicieron llegar a cada universidad tratando de que fuera contestada por el responsable de impartir el curso de EFA en dicha universidad.

Parece ser que los contenidos con más peso en la implantación de los programas en las distintas universidades (Piletic y Davis, 2010) fueron: conocimientos relacionados con la discapacidad; adaptaciones, planificación, enseñanza, estrategias de motivación, y el desarrollo motor de estudiantes con discapacidad,... Los que menos carga lectiva tuvieron fueron los relacionados con aspectos legislativos. Además en el 84% de los programas se incluyeron experiencias prácticas. Un porcentaje que nos sugiere la importancia de este tipo de contenidos, al igual que recuerdan otros autores (Coates, 2012).

Siguiendo con los resultados respecto a los contenidos de los programas, la mayoría de áreas tuvieron más de 5 horas por semestre: discapacidad, estrategias de motivación e instrucción, condición física, desarrollo motor y adaptaciones. Las áreas que reciben la menor cantidad de horas son sobre legislación, currículum consultoría en EFA, retrasos sociales y cognitivos de los estudiantes con discapacidad, evaluación, manejo de la conducta y planes educativos individualizados (Piletic y Davis, 2010). En lo que se refiere a la percepción desde las facultades de la competencia de los estudiantes tras completar los cursos, los resultados revelaron que los estándares de diseño de la enseñanza y la planificación fueron percibidos por un 30% de los responsables de los programas en las facultades, como estándares adquiridos. Del mismo modo, los estándares de enseñanza, e instrucción y planificación y evaluación fueron percibidos sólo por un 20% de éstos, con un alto nivel de competencia.

También se encontró que, con respecto al “perfil del curso de introducción de EFA”, el 69% de los participantes indicaron que sólo se ofrecía un curso en esta línea en su universidad y el 31% expresaron que los programas de formación ofrecían además, otros cursos de formación en esta línea de EFA. En cuanto a las características de los cursos, la media de créditos fue de 3, aunque algunos de ellos contaban con 1, 2 o 4 créditos. La mayoría de los cursos impartidos por las universidades (el 93%) tuvieron carácter presencial. El número de horas prácticas osciló desde menos de 5 hasta más de 30, estando en la mayoría de cursos entre 11-20 horas prácticas.

Las conclusiones más relevantes, para tener en cuenta en nuestra investigación, del estudio de Piletic y Davis (2010) son las siguientes:

- Las experiencias prácticas en estos programas pueden mejorar la percepción sobre las propias competencias para la atención al alumnado con discapacidad, por lo que será importante para considerar en futuras investigaciones;
- La media de carga lectiva del programa es de 3 créditos, por lo que se considera que es poca carga docente para llegar a adquirir un alto nivel de competencias para la atención del alumnado con discapacidad en las aulas.
- Parece, además, que existen diferencias importantes en esta formación entre unas universidades y otras, al igual que sucede en el ámbito nacional en las facultades que imparten esta formación (Jiménez-Monteagudo, 2011), por lo que el desarrollo de un perfil competencial de AFA podría favorecer que la formación en esta línea tuviera mayor homogeneidad y por tanto, elementos básicos que aseguren una formación de mínimos para la atención de personas con discapacidad en las actividades físicas y deportivas.

Uno de los últimos estudios consultados, fue el ya referido anteriormente de Perlman y Piletic (2012), cuyo objetivo fue analizar la influencia de un curso de Educación Física Adaptada en la formación de profesorado en prácticas, en concreto en sus habilidades para la enseñanza desde una perspectiva motivacional, usando el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). El curso, se desarrolló en EEUU, durante un semestre del tercer curso de grado y participaron 46 estudiantes. El estudio, se dividió en tres fases; una primera fase (4 semanas) lecturas iniciales (legislación, evaluación de habilidades motrices, desarrollo humano, estudio de la importancia de los sistemas sensoriales en el movimiento, estrategias de instrucción, técnicas de modificación, contenidos específicos de discapacidad,...); las siguientes 8-10 semanas se combinó lecturas y experiencias prácticas; y finalmente, la fase de aplicación, que se llevó a cabo en las dos últimas semanas, después de las experiencias de campo y que consistió en que a los estudiantes se les presentaron diferentes estudios de caso y escenarios de la vida real.

Los temas en esta fase de aplicación fueron: las actitudes hacia las personas con discapacidad, escenarios de enseñanza para personas con discapacidades y modificaciones específicas que se podrían hacer y unidades didácticas y selección de actividades para las discapacidades que pueden estar presentes en una clase de Educación Física inclusiva. Se realizaron tres medidas cualitativas, basadas en el escenario de respuestas. Esta técnica consistió en la descripción en profundidad de una clase de EF inclusiva elemental y en secundaria. En esta se incluían estudiantes con discapacidad, y se requería que los estudiantes leyeran cada situación y respondieran a las preguntas respecto a los alumnos con discapacidad. Una vez finalizado el desarrollo de escenarios, tres expertos en el campo de la EFA evaluaban las respuestas.

Además, se realizaron reflexiones de la docencia después de cada clase en la que se lanzaban preguntas sobre los aspectos positivos y negativos de la enseñanza, modificaciones etc. Por último también se utilizó la observación a los compañeros, en la

que los observadores podían comentar aspectos positivos, negativos o confusos de cada sesión, a través de una herramienta de observación que previamente habían estudiado y aprendido a utilizar. Cabe destacar de la metodología de este estudio, por su similitud en algunos aspectos con el nuestro, que durante el proceso de formación de los participantes, se propusieron “casos reales” para tratar de resolverlos a nivel teórico. Además, estos casos, después se desarrollaban a nivel práctico, pero en una situación real, en la que dentro de un grupo-clase participaban dos alumnos con algún tipo de discapacidad.

De los resultados que se obtuvieron respecto de la evolución de los aspectos motivacionales, se extrae que algunas de las estrategias para mantener la motivación del alumnado con discapacidad fueron: ser capaz de mantener a los alumnos realizando la tarea, proporcionar *feedback*, variedad en las tareas propuestas o realizar una progresión adecuada. A modo de ejemplo, en cuanto al *feedback*, los estudiantes en prácticas indicaron que proporcionar retroalimentación de naturaleza positiva podría motivar a los alumnos, gracias a la mejora de la percepción de sí mismo, disfrutando así de la sesión.

En los resultados del estudio también se mostró que existe dificultad para motivar al alumnado en la acción, así como para que el estudiante en prácticas se sienta cómodo, seguro, con habilidades suficientes, en el contexto de enseñanza, y que se sienta con la capacidad para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, entre ellos los que tienen algún tipo de discapacidad. Uno de los ejemplos concretos de los resultados obtenidos, fue que los estudiantes expresaron su dificultad para motivar a los alumnos con discapacidad. Algunas de las propuestas realizadas en la planificación, después no eran capaces de llevarlas a la práctica y se encontraban problemas de implicación del alumnado, falta de ajuste en el tiempo de la tarea,... Estas situaciones, por otro lado forman parte de las experiencias de las asignaturas de prácticas externas en las que se ponen en juego la capacidad de los estudiantes para poner en práctica aquellas propuestas teóricas que se planificaron y que en muchas ocasiones no se adecúan a la realidad.

En las conclusiones del estudio, se enfatiza que los educadores físicos deben entender que crear entornos que den soporte a la motivación de los estudiantes puede beneficiar a todos, independientemente de edades y capacidades (Perlman y Piletic, 2012, p. 13). En otro sentido, las conclusiones extraídas también muestran que los estudiantes en formación percibieron como importantes los aspectos dirigidos hacia la mejora de la motivación de estos alumnos. Por último, después de analizar la importancia del contacto directo con personas con discapacidad, que además se corrobora en otros trabajos (Coates, 2012 y Pérez-Tejero, Ocete et al., 2012), para favorecer la formación de los estudiantes se destaca que,

...los programas de AFA que se desarrollan en todo el mundo, pueden no estar proporcionando suficiente tiempo de contacto y experiencias para desarrollar eficazmente las habilidades para la enseñanza de personas con discapacidad, ya que

en la mayoría de colegios y universidades solo se ofrece un curso en AFA (Perlman y Piletic, 2012, p. 13).

Uno de los últimos estudios realizados en este contexto universitario, y que se comentó brevemente en un apartado anterior, ha sido el de Leo y Goodwin (2014). Su trabajo pretendió conocer los efectos de las “simulaciones de discapacidad” en un curso de AFA. Dentro del segundo curso de introducción a la AFA formado por 120 estudiantes de todos los cursos del grado de Kinesiología, participaron de forma voluntaria, 4 estudiantes de dicho grado. Todas eran mujeres, entre 19 y 21 años. Una manifestó una discapacidad auditiva, dos de ellas tener familiares con discapacidad, y la última, haber realizado previamente actividades de simulación.

Se realizaron simulaciones de discapacidad física, utilizando la silla de ruedas, su manejo y ejecutando actividades de la vida cotidiana, donde se ponían en juego también aspectos de accesibilidad. Se utilizó el método cualitativo, el análisis fenomenológico interpretativo, en el que trata de profundizar en las similitudes y diferencias en las experiencias individuales de los distintos casos. En la investigación, se utilizaron tres instrumentos; El diario de los participantes, que completaban de forma online antes y después de cada experiencia de simulación, para analizar el significado de las experiencias; la entrevista semi-estructurada, en la que se preguntó aspectos como “¿qué le dirías a un profesor que está pensando en utilizar simulaciones de discapacidades en sus clases? O, ¿cuál ha sido tu experiencia participando en la actividad de simulación de la discapacidad?; y, por último, el diario de campo, en el que se recogieron por parte del investigador, las observaciones oportunas de cada actividad. Tras los resultados obtenidos, para nuestra investigación, rescatamos la conclusión de que aunque las simulaciones de discapacidad pueden ser usadas como un enriquecedor recurso pedagógico en la formación, hemos de ser cuidadosos en su utilización, para evitar ofensas y malinterpretaciones en las personas con discapacidad (Leo y Goodwin, 2014). Otra de las conclusiones extraídas en cuanto al valor de las experiencias de simulación, fue que los debates pre y post actividad, dirigidos en la medida de lo posible por alguna persona con discapacidad, pueden ser claves para asegurar que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo.

Concluiremos este apartado, resaltando que se cuestiona el escaso número de créditos y de horas en la mayoría de programas de formación que tienen el objetivo de preparar al futuro graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para la atención, en cualquier ámbito, de personas con algún tipo de discapacidad.

Veamos pues cuáles son los aspectos más destacados en el desarrollo de este punto y que nos pueden ayudar a una mejor comprensión en cuanto a la formación inicial de los profesionales de AFA.

3.2.4. Síntesis de aspectos claves.

En este punto tratamos de hacer una síntesis de aquellos aspectos claves que se han desarrollado en este segundo bloque de contenidos del marco teórico de la investigación.

El Espacio Europeo de Educación Superior impulsado por lo que se denominó como “Plan Bolonia”, ha supuesto una oportunidad de transformación de los estudios universitarios en base a un proyecto común en el panorama europeo. Esta realidad, ha proporcionado la posibilidad de analizar la formación de los profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del deporte para establecer unos mínimos en cuanto a la formación en el campo de la AFA.

Aunque no en todos los países, a nivel europeo se ha incorporado de manera exitosa la formación relacionada con la AFA, hasta el punto de existir titulaciones cuya base es esta formación. Sin embargo, es necesario destacar que existe una gran diversidad en cuanto al tipo de formación recibida en los distintos países, ya que las tareas relacionadas con este ámbito en sí son ejercidas por profesionales de distintos campos.

En nuestro país en la mayoría de facultades que ofrecen esta formación existe una asignatura, en casi todos los casos obligatoria, relacionada con la AFA, siendo escasos los planes de estudios en los que se ofertan además asignaturas optativas en esta línea. Al igual que en los estudios europeos, a nivel nacional también hay una importante falta de homogeneidad en cuanto a nombre, características, metodología, etc... de dicha formación.

Podemos decir que hay un consenso, más o menos generalizado, en que ha habido importantes avances en la formación inicial de los futuros graduados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en relación a la AFA. Estos avances se refieren sobre todo a la obligatoriedad de la asignatura en los nuevos planes y a la mejora en la docencia en general. Sin embargo, existen importantes carencias, mostradas en los distintos estudios analizados, en la adquisición de las competencias, por parte de los profesionales, para atender situaciones de actividad física donde participan personas con algún tipo de discapacidad.

La formación ofertada todavía es escasa en créditos y carece de una necesaria homogeneización en cuanto a líneas comunes, propuestas metodológicas y adquisición de competencias. Además, también existe una falta de propuestas formativas dirigidas a la especialización, destacando a nivel nacional un único máster de estudios oficiales en este campo: el Máster en Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, de la Universidad Autónoma de Madrid.

En los distintos programas de intervención que se analizan en este marco, tanto los que se desarrollan en contextos no universitarios como universitarios, consideramos

necesario señalar algunos aspectos relevantes, extraídos de los programas analizados, para el diseño de un programa de intervención cuyo objetivo es la formación:

- Se considera importante tomar como referencia los estándares en AFA como horizonte en la planificación de dichos programas. En nuestro caso, los estándares europeos de AFA (EUSAPA, 2010).
- En algunos de los estudios consultados, se destaca, dentro de los programas, la adquisición de contenidos sobre conocimientos relacionados con la discapacidad, como las adaptaciones, la planificación, las simulaciones o la vivencia de experiencias prácticas, que favorecen, según los estudios, tanto el desarrollo de habilidades de enseñanza como la mejora de la percepción de los participantes sobre su propia competencia.
- Es necesario incluir en los programas experiencias prácticas, tanto para adquirir habilidades como para mejorar la percepción de los formandos sobre sus propias competencias para la atención de personas con discapacidad. Dentro de estas experiencias se destacan las simulaciones como recursos imprescindibles de aprendizaje, siempre que se haga un buen uso de ellas.
- La mayoría de los programas analizados tuvieron como objetivo el cambio de actitudes. Uno de los aspectos claves en cuanto al diseño de estos programas para conseguir dicho cambio, fue el contacto con personas con distinta capacidad, ya que en varios de los trabajos analizados ésta ha sido la herramienta más importante, junto con ésta combinada con la técnica de información. Sin embargo, una de las conclusiones extraídas fue que para que este cambio sea significativo el tiempo de contacto debe ser el suficiente.
- Se ha insistido en la necesidad de que los programas de formación que se lleven a cabo tengan una carga lectiva suficiente que garantice unos mínimos para la formación inicial en AFA. Aunque no se han establecido número de créditos mínimo para dicha formación, se ha considerado en el análisis como insuficientes los programas basados en un número breve de sesiones (5 sesiones) o en los tienen una carga lectiva de 3 créditos.
- Parece oportuno que los programas de intervención tengan una progresión en sus contenidos y actividades. Para ello, en algunos de los programas que se han descrito, se comenzó con lecturas del ámbito, que después se combinaron con sesiones prácticas para finalizar el programa con la resolución casos reales.
- Se usó el diario de campo del investigador para recoger la información en algunos de los programas, y también las anotaciones por parte de los participantes en los mismos y la entrevista como medio de reflexión y de obtención de información.

Es necesario destacar que prácticamente no existen estudios en los últimos años sobre programas de intervención dirigidos a la adquisición de competencias en AFA del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del deporte, lo que justifica la necesidad de realizar trabajos en esta línea de investigación. En ese sentido, desde los organismos europeos en los últimos años se ha impulsado la idea de favorecer la formación de los

profesionales para la adquisición de competencias, tanto de profesionales especializados como de profesionales sin una especialización. Este impulso señala la necesidad de que exista una formación mínima en AFA del profesional en su formación inicial.

Una vez destacados los aspectos más relevantes en la formación inicial de los futuros profesionales de AFA, pasamos a adentrarnos en el ámbito de las competencias para conocer, desde ahí, qué intentos existen en la concreción de un perfil del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en Actividad Física Adaptada.

3.3. EL ENFOQUE DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: CONCEPTOS, POSIBILIDADES Y DIFICULTADES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN PERFIL COMPETENCIAL.

En este apartado vamos a aproximarnos al discurso de las competencias, ya que éste va a ser uno de los pilares de estudio de nuestro trabajo de investigación. Además trataremos de plasmar, teniendo en cuenta la bibliografía consultada, una aproximación a lo que podría ser un esbozo del perfil de competencias del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, para desarrollar una labor eficaz en Actividad Física Adaptada.

3.3.1. El discurso de las competencias.

En los últimos años el concepto de “competencia”, citado por primera vez por McClellan en 1973, ha pasado a formar parte del vocabulario de los docentes y de todo el ámbito educativo, desde la Educación Básica Obligatoria hasta la Educación Superior. Sin embargo, nos surge el interrogante de si cuando aludimos a este término, nos estamos refiriendo a una misma realidad. Por ello, ha habido un gran interés por precisar el significado del término desde todos los niveles educativos. Ese interés ha tenido una especial relevancia en el ámbito de la Educación Superior (Perrenoud, 2004), contexto en el que se sitúa nuestra investigación.

Podemos decir, que a pesar de lo complejo del término, de su diversidad conceptual, de su dificultad para ser acotado (Martínez y Carmona, 2009) y de la discrepancia en las investigaciones (Bolívar, 2008), existe un acuerdo a la hora de atribuirle un significado básico. Por lo tanto, cuando hablamos de competencias nos referimos a aquellas capacidades complejas y vinculadas al propio ser, que van más allá del saber, del saber hacer o del saber ser-estar, que son fundamentalmente aprendidas por los sujetos, que se pueden evaluar, que poseen distintos grados de integración y que se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana (Martínez-González, 2010).

Así, vemos como Carreras y Perrenoud (2005) la definen como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Esta definición vemos cómo integra también conocimientos,

habilidades y actitudes. Medina y García (2005) definen la competencia como algo más que “saberes”, sean los que sean: se trata de una configuración psicológica y social, un conjunto que sintetiza conocimientos, rasgos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Autores como De Miguel (2005) tratan de profundizar en el concepto describiendo que las características subyacentes de la competencia son de distintos tipos: por un lado, los motivos, rasgos de la personalidad y autoconcepto, que tienen que ver con aspectos más profundos, y por otro los conocimientos y habilidades son los aspectos más visibles y superficiales. Por su parte, Yáñez (2008) destaca que la competencia integra contenidos relativos a los tres ámbitos, saber, saber hacer y saber ser-estar.

Sherrill (2004), define las competencias en el contexto de las AFAs como “poseer habilidades suficientes para desempeñar funciones específicas que se requieren en puestos de trabajo” (p. 22).

Después de destacar algunas definiciones, vemos que la competencia es un concepto que para ser adquirido implica a la persona de manera integral, es decir, que va a suponer una movilización y puesta en práctica de aspectos cognitivos y psicológicos, afectivo-sociales y físico-motrices. Veamos de modo esquemático y a la vez gráfico los aspectos que componen la competencia (De Miguel, 2005):

Modelo Iceberg

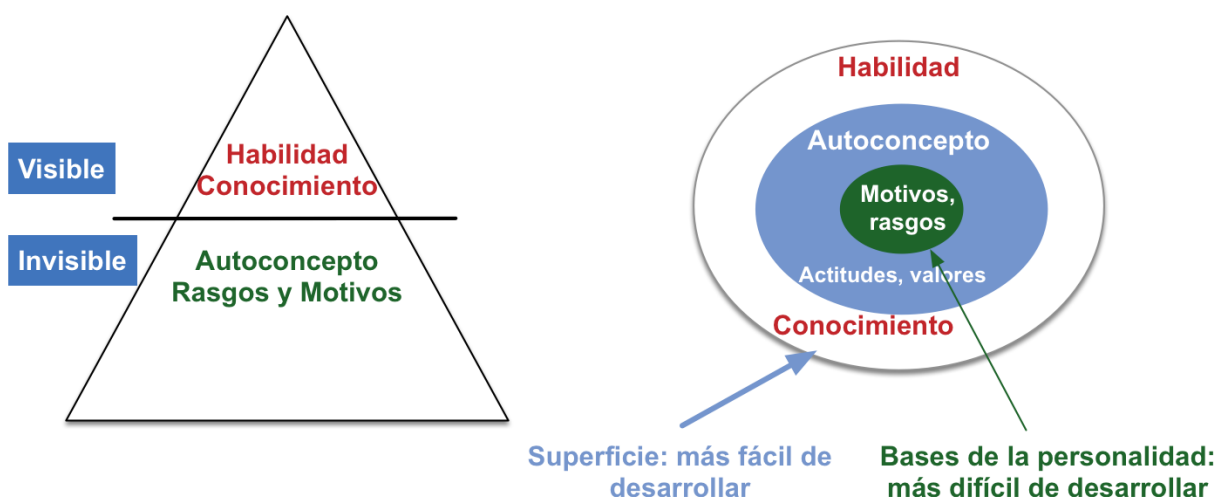


Figura 1. Componentes de la competencia central y superficial (De Miguel, 2005, p. 23).

Después de acercarnos al significado del término competencia, nos preguntamos, ¿qué ha motivado este nuevo planteamiento que entrelaza la educación y las competencias? ¿Qué proceso se ha llevado a cabo para su puesta en práctica?

Existen diversidad de estudios que analizan la nueva irrupción del discurso de las competencias en España, sin embargo, la complejidad de llevar a cabo una pedagogía por competencias pone de manifiesto las discrepancias y críticas que algunos autores hacen de esta realidad (Bolívar, 2008). En algunos sectores del ámbito universitario surge una sospecha hacia el modelo educativo basado en competencias, ya que el término “competencia” al proceder del mundo empresarial y profesional suscita interrogantes con respecto a la posibilidad de que la educación se subordine a las demandas del mercado y a la gestión de recursos humanos.

La implantación acelerada, por las distintas interrupciones por motivos de cambios políticos, puede haber perjudicado la elaboración desde la reflexión y la crítica del nuevo modelo educativo, algo que algunos autores ponen en duda cuestionando si será más bien un “disfraz de cambio” en lugar de una alternativa real e innovadora al sistema actual (Díaz Barriga, 2005).

En cuanto al tema de las competencias, son diversos los grupos de trabajo que han tratado de plasmar un consenso respecto a su definición y a su concreción para los diversos niveles educativos. Entre ellos, cabe destacar por su relevancia inicial para nuestro trabajo dos proyectos europeos de carácter general: el Proyecto *Defining and Selecting Key Competencies* (DeSeCo) y el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*; y uno nacional, de carácter específico, vinculado a la titulación en la que se centra esta investigación: el Libro Blanco del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

El Proyecto DeSeCo comienza su desarrollo a finales de 1997, cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lo inicia con el “fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos” (OCDE, 2003, p. 5). Desde entonces, el proyecto ha inspirado el desarrollo de los sistemas educativos con especial incidencia en la evaluación de programas y en la formulación de competencias. En ese sentido, el proyecto interdisciplinar ha desarrollado un marco de referencia conceptual para definir y evaluar las competencias clave desde una perspectiva global, resaltando qué competencias son relevantes para realizarse en la vida y poder participar activamente en los distintos ámbitos de una sociedad (Rychen y Salganik, 2004).

En España, el Proyecto DeSeCo, y posteriores trabajos, inspiraron la formulación de las competencias básicas, nuevo concepto que introdujo la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en la Educación Obligatoria. En efecto, las competencias básicas tienen su origen en el Proyecto DeSeCo y posteriormente en los trabajos de la Comisión Europea, a través del establecimiento de una propuesta de recomendación sobre las competencias clave (propone ocho competencias, posteriormente modificadas parcialmente en la LOMCE, 2013) para el aprendizaje permanente (Bolívar, 2008).

De modo paralelo al proceso de formulación de competencias claves, como ya se ha mencionado, el Proyecto “*Defining and Selecting Key Competencies*” (DeSeCo) contribuyó a que se establecieran evaluaciones a gran escala centradas en las competencias que pudieran ser realmente valiosas para la vida y la sociedad, entre las que destaca el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Aunque el Proyecto DeSeCo ha estado vinculado a la definición de competencias en el ámbito del sistema educativo no universitario, la reflexión desarrollada por expertos internacionales puede ser de utilidad para todos los niveles educativos, especialmente en cuanto a las grandes categorías de clasificación de competencias que aborda en sus últimas aportaciones (ver Figura. 2).

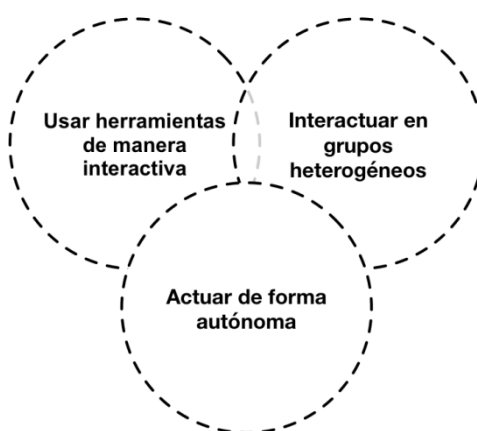


Figura 2. Categorías de clasificación de las competencias claves en el Proyecto Deseco (OCDE, 2003).

Sin duda, las amplias categorías pueden enmarcar la reflexión sobre diversas competencias que, enmarcadas en un nivel de complejidad adecuado de acuerdo con el nivel del sistema educativo en el que se requiere su adquisición, pueden ser formuladas para el sistema educativo universitario.

No obstante, en cuanto al marco de competencias se refiere, para llevar a cabo la adaptación del sistema universitario al EEES, en nuestro país se tomó como modelo de base el Proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*” (González y Wagenaar, 2003), situando las competencias en el centro de los denominados “perfiles profesionales” y en el nuevo paradigma educativo de educación centrada en el aprendizaje del estudiante.

El proyecto Tuning comienza a desarrollarse en el verano de 2000 por un grupo de universidades que aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia. El denominado Tuning hace referencia a “sintonizar las estructuras educativas de Europa”. Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les

ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto Tuning contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia (Universidad de Deusto, 2011).

El tercero de los proyectos claves para establecer el marco de este trabajo referido a las competencias de la formación está configurado por los trabajos que originaron el denominado como Libro Blanco del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Como señala Hernández-Álvarez (2004), el proyecto se desarrolla en el marco de las convocatorias públicas que, auspiciadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), tenían como fin fundamental el impulso para llevar a cabo estudios previos para el diseño de títulos oficiales de grado en las universidades españolas.

Dichos trabajos se concluyeron en el año 2004 y fueron sintetizados en un producto final, el denominado como Libro Blanco, que debía constituir la referencia fundamental para que cada universidad diseñara su título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Para ello, uno de los elementos claves era el constituido por las competencias que debería reunir el graduado al terminar su formación inicial (Ibídem).

Enlazando con el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, vemos cómo desde la ANECA en la elaboración del libro blanco de la titulación, se establecen unas competencias generales y unas competencias específicas (Del Villar, 2006). Con respecto a las competencias generales (transferibles y comunes a cualquier titulación) que se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistemáticas, hacen referencia a capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en las relacionadas con un área concreta. Por su parte, las competencias específicas sí están ligadas al área de estudio concreto de la titulación a la que se refieran.

En lo que se refiere a distinciones de competencias, y en relación a las competencias con una vinculación con el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo (LOE, 2006), Zabalza (2003), identifica tres niveles de competencias, el nivel de competencia mínimo que corresponde a cualquier profesional de la educación, el nivel de competencia medio que incluiría el perfil del profesorado especialista en Educación Especial y un nivel de competencia superior, que hace referencia al especialista en procesos de intervención educativa.

Haciendo referencia a las competencias que se relacionan directamente en su formulación con las personas con discapacidad, citamos las que aparecen en el libro blanco de la titulación del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte,

correspondiendo al perfil profesional de Actividad Física y Salud. Como competencia profesional específica se propone,

- Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte, entre la población adulta, mayores y discapacitados.

Como competencia profesional común se propone,

- Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad que practiquen la población de adultos, mayores y discapacitados.

Aunque el contexto de nuestra investigación no sólo es la educación, destacamos la importancia de que el profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte adquiera una serie de competencias que puedan favorecer el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la sociedad. Por lo tanto, el papel del profesorado de Educación Física en el ámbito educativo puede ser favorecedor de la desmotivación y la segregación del alumnado con discapacidad o por el contrario, facilitar la adquisición de aprendizajes, la sensación de bienestar y de pertenencia al grupo (Ríos, 2012).

Antes de dar paso a mostrar las escasas propuestas existentes sobre perfiles específicos del profesional en AFA, destacamos la importancia que da Pérez-Samaniego y Fernández-Río (2005) en su trabajo sobre el perfil del docente de Educación Física en el marco europeo, a las características que ha de tener un profesional conjugando tres aspectos:

- Un alto nivel de competencia metodológica basado en un conocimiento del contenido y de su didáctica.
- Unas cualidades y capacidades de autoanálisis que le permitan una mejora basada en la acción docente contextualizada.
- Una capacidad para comprender las conexiones entre la enseñanza con significados que trascienden los límites del aula.

A continuación tratamos de acercarnos a lo que denominamos un esbozo de lo que sería el perfil de competencias en AFA.

3.3.2. Intentos previos para establecer un perfil de competencias en AFA.

Desde esta perspectiva general, aunque no existe una propuesta de perfil del profesional de la actividad física y del deporte en AFA, en lo que se refiere a las competencias del profesorado de EF con respecto a la AFA, existe una clamorosa falta de atención desde la investigación en Ciencias del Deporte hacia este ámbito (Pérez-Tejero, 2009; Vickerman y Kim, 2009; Hernández et al., 2011). Así, vemos como autores especialistas en el campo de la AFA (Mendoza, 2008; Mendoza 2009 y Rizzo, 2013) expresan que la falta de

preparación de los docentes es uno de los mayores obstáculos para la puesta en práctica real de la inclusión educativa. En estudios en los que se ha investigado la FI del profesorado de educación secundaria con respecto a los estudiantes con necesidades especiales, se constata que no existe un perfil para atender a la diversidad y que incluso existen prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan (Sánchez, 2007). A su vez, se puede constatar esta realidad, en estudios que han investigado la formación y la actitud de los docentes, que muestran que la FI de los docentes de EF no es adecuada para la atención de necesidades educativas especiales y debería centrarse en aspectos más metodológicos y didácticos (Hernández y Hospital, 1999). Sin embargo, a pesar de constatar esta realidad, vemos la importancia que se le da, sobre todo a nivel internacional, a la necesidad de que exista una formación adecuada que pueda perfilar las características adecuadas del profesional de actividad física y el deporte en cuanto a la AFA (Coates, 2012; Kudláček y Barret (2011); Piletic y Davis, 2010; Rizzo, 2013).

Así, se observa que no existen trabajos a nivel nacional, en los que se desarrollen específicamente las competencias en AFA del profesional de Ciencias de la AF y del Deporte, aunque tal y como se destacó en el apartado de investigaciones en el campo en cuestión, sí que existe la traducción de un trabajo, el proyecto EIPET, que se contextualiza en el ámbito educativo, (Pérez-Tejero, Reina et al., 2012), aunque no es exactamente una propuesta de perfil.

Definimos el concepto de perfil como el referente de cualquier profesional. Así, Romero (2004) lo define como “el conjunto de rasgos que debe tener una persona para ejercer una función o desempeñar una tarea” (p. 2). En el campo de la EF, perfil se entiende como “el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la EF y que le sirven de base para las funciones que desempeñe en su ámbito de actuación” (Romero y Cepero, 2002).

Existe entre los especialistas la propuesta a su vez, como línea innovadora dada la flexibilización de los estudios de Grado, de “crear un perfil profesional de AFA dentro del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, o, en una línea completamente diferente, diluir y aumentar la presencia de esta materia en las diferentes competencias y conocimientos a adquirir a lo largo del proceso de formación” (Alejandre, 2007, p. 3).

En el marco de los nuevos planes de estudios se destaca que éstos deben dirigirse a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, hay autores (Martínez-González, 2010) que sin poner en duda la importancia de desarrollar las competencias propuestas, destacan la importancia de crear y adaptar dichas competencias a la realidad, algo que atañe directamente a la importancia de elaborar un perfil de competencias del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en relación a la AFA. Es decir, los agentes educativos tienen mucho que decir y que hacer adaptando y desarrollando las competencias ya establecidas en los libros blancos de las titulaciones o en los proyectos y planes de titulaciones y facultades, o aportando otras

competencias diferentes que se consideren convenientes, dadas las circunstancias cambiantes del contexto y del centro, para el perfil de los estudiantes.

Ya en 1995, en un estudio realizado por Jansma y Surburg, que se introdujo en el apartado de investigación en AFA, se destacaron las competencias del especialista en Educación Física Adaptada en un programa específico de formación, pero se trataba de un programa de doctorado. En lo que se refiere a la elaboración de las competencias, fue un proceso largo, que duró 6 años y que consistió en elaborar hasta 4 borradores de las posibles competencias. El proceso de construcción de competencias se llevó a cabo a través de un comité interno formado por 5 investigadores y un comité externo formado por 30 personas de distintas universidades.

Dentro de la propuesta que hacen los autores, se distinguen varios tipos de competencias: Competencias en investigación, competencias en Educación Física Adaptada, competencias en administración, competencias en Ciencias del Movimiento, competencias de promoción, competencias en Pedagogía. En lo que se refiere a las competencias en EFA, los autores señalaban como competencias necesarias que deberían alcanzar los nuevos doctores las siguientes (Jansma y Surburg, 1995):

- Adquirir un conocimiento básico respecto a los contenidos desarrollados en los cursos de actividad física adaptada.
- Adquirir un conocimiento básico respecto a los contenidos de Educación Especial y áreas de apoyo.
- Demostrar un amplio conocimiento sobre las condicionantes de la discapacidad, el rendimiento motor y físico de las personas con discapacidad, valoración de recursos y modelos curriculares en educación física adaptada.
- Demostrar conocimientos avanzados en torno a la legislación referente a la educación con personas con discapacidad.
- Adquirir conocimientos avanzados para una intervención temprana en preescolares con discapacidad, conocimiento del rol que debe desarrollar el educador para esta población.
- Demostrar habilidad para formular planes curriculares adaptados.
- Demostrar un conocimiento amplio de la literatura existente respecto de la actividad física adaptada.
- Desarrollar habilidades para realizar evaluaciones y cursos para futuros profesionales en el ámbito de la actividad física adaptada.
- Desarrollar habilidades para encontrar financiación a la hora de implementar programas de actividades físicas adaptadas.
- Identificar patrones normales o retrasos, en el desarrollo motor, la postura, el juego, la condición física, para establecer relaciones con la afectación que pueda tener.
- Evaluar la calidad y cantidad de los aprendizajes realizados por los alumnos durante el proceso de intervención didáctica.

- Utilizar múltiples recursos profesionales y medios para mejorar las técnicas de intervención, metodologías y programas (p. 313).

Tal y como vemos, en el trabajo de Jansma y Surburg (1995) estas competencias van enfocadas a una formación especializada, no a una formación inicial, aunque la hemos utilizado como base para la elaboración de nuestro perfil, tratando de ajustar la propuesta al nivel en el que nos situamos en nuestra investigación.

Vemos por otro lado, que desde la Federación Europea de Actividad Física Adaptada (EUFAPA) también se proponen unos Estándares Europeos en Actividad Física Adaptada (EUSAPA, 2010), dividiéndolos en: Educación Física Adaptada en la Escuela, con 14 competencias, Actividades Físicas Adaptadas en Rehabilitación, con 3 competencias y Actividades Físicas Adaptadas en el área del Deporte, con 2 competencias. Estos estándares son líneas generales de seguimiento que los profesionales deben tener en cuenta en cuanto a AFA, y que deben ser adaptados a los distintos contextos en función del país, del entorno, o del ámbito concreto en el que se desarrolle la actividad. En nuestro caso, nos hemos apoyado más en la línea de EFA por ser la que más desarrollada está, por las características del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y porque el diseño de los estándares han sido matizados tratando de que abarquen todos los ámbitos, no solo el educativo, el terapéutico y el deportivo sino también otros como puede ser el recreativo, ya que son competencias dentro del contexto de la formación inicial.

Por tanto, las competencias que según la EUSAPA debe adquirir el profesional en cuanto a EFA son:

- Evaluar las necesidades (nivel actual de rendimiento) de los alumnos con NEE.
- Adaptar currículo escolar en educación física para satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos con NEE.
- Planificar experiencias de aprendizaje apropiadas para el desarrollo de la educación física adaptada.
- Preparar entorno de la enseñanza antes de la llegada de los estudiantes con NEE.
- Adaptar la enseñanza a fin de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en la EF.
- Administrar el comportamiento de los estudiantes para asegurar el aprendizaje más adecuado y seguro para todos los estudiantes de educación física.
- Comunicarse con los alumnos con NEE para garantizar su comprensión y la máxima participación.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE en relación con sus metas del Plan de Educación Individualizado (PEI).
- Evaluar la idoneidad de las adaptaciones curriculares para alumnos con NEE.
- Evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza aplicadas.
- Colaborar otros profesionales de su entorno.

- Colaborar con otros agentes cercanos a los alumnos con NEE. Los padres / tutores (responsable legal), la administración, las organizaciones,...
- Mejorar la cualificación profesional y el conocimiento.
- Abogar por las necesidades y derechos de los alumnos con NEE (EUSAPA, 2010, p. 98).

En el planteamiento que hace la EUFAPA observamos un orden en las competencias propuestas en cuanto al proceso educativo, es decir, desde la llegada del alumno al centro, hasta los procesos de evaluación o el trabajo cooperativo con otros profesionales. Además, en la formulación de las competencias en todas se utiliza el infinitivo en su inicio.

Desde 2007, y como hemos reseñado anteriormente por su traducción al castellano, también existe un proyecto Europeo de capacitación en Educación Física Inclusiva (EIPET, por sus siglas en inglés), inspirado en la propuesta EUSAPA. Este proyecto promovido por el Instituto Tecnológico de Tralee, (Irlanda), en colaboración con Reino Unido, Lituania y República Checa, fue un proyecto bienal de transferencia de innovación que estuvo financiado por el programa de aprendizaje permanente de la Unión Europea, llevándose a cabo desde 2007 a 2009. El proyecto pretendió ofrecer un módulo preparado para uso práctico para tratar la inclusión efectiva de los niños con discapacidad en la clase de EF ordinaria. El proyecto incluye recursos como un mapa funcional, un marco de competencias o un paquete de recursos de aplicación de módulos con 360 diapositivas de PowerPoint, lo que favorece las posibilidades de formación al ser esta más práctica e interactiva. Facilita el desarrollo de la confianza y la autoeficacia del profesorado de EF, en la inclusión de los niños con algún tipo de discapacidad. Posteriormente, por el interés que generó el proyecto, consiguió la financiación de la Comisión Europea para el proyecto de actividad física adaptada a la enseñanza y la formación profesionales (APAVET), para la evaluación del proyecto anterior EIPET, entre cuyos socios se incluyó la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF de la Universidad Politécnica de Madrid (España) (Carty y Flanagan, 2001).

En lo que se refiere a las propuestas que realiza Sherrill (2004) como presidenta de la IFAPA (Federación Internacional de Actividad Física Adaptada), establece competencias relacionadas con la defensa y la ética, con la consultoría, con la planificación e instrucción, con la evaluación, con la burocracia y las reuniones, con la enseñanza, el asesoramiento y el entrenamiento, con los programas de evaluación y por último, con la investigación.

En el contexto educativo, la autora enuncia una serie de “Competencias relacionadas con la Enseñanza, Asesoramiento Pedagógico y Entrenamiento” (Ibídem, 2004) que estructura en torno a cuatro grupos.

1. Filosofía que de soporte a:

- Adaptación, creatividad, individualidad, y análisis ecológico de las tareas.
- Orientación, asesoramiento, como una parte integral de la enseñanza y el entrenamiento.
- Auto-concepto, auto-actualización y empoderamiento como puntos centrales.
- Prácticas de enseñanza para la gestión humana y del comportamiento.
- Estrategias de inclusión y ambientes menos restrictivos, más flexibles.
- Servicios de transición.

2. Posturas para celebrar las diferencias individuales y capacidad durante un período de vida para aprender y cambiar.

3. Conocimiento de:

- Adaptación, creatividad, y teorías, modelos, procesos, principios y pedagogía individualizadas.
- Fundamentos psicológicos y científicos de adaptación (biomecánica, psicología del ejercicio, aprendizaje motor y control motor, desarrollo humano, psicología, sociología y gestión del comportamiento).
- Evaluación, currículum, instrucción y prácticas de evaluación que contribuyan a una buena enseñanza.
- Orientación teórica y práctica relacionada con los objetivos de la AFA.
- Pedagogía relacionada con los diferentes estilos de enseñanza.
- Pedagogía relacionada con los diferentes objetivos.
- Pedagogía relacionada con los diferentes modelos curriculares y servicios.
- Preparación y técnicas de entrenamiento para gente en silla de ruedas, *Special Olympics*, y otros tipos de deporte.

4. Competencias en:

- Adaptación de la instrucción para la interacción entre personas y para el logro de objetivos específicos.
- Uso del análisis ecológico de tareas y actividades.
- Motivar a los estudiantes y atletas para ser los mejores.
- Promover estilos de vida saludables y activos en las personas y familias.
- Aplicar el conocimiento en la enseñanza, orientación y entrenamiento. (p. 24).

En el caso de Sherrill, se observa cómo la autora no utiliza un esquema con una estructura lógica o comprensible para exponer las competencias dentro de la EFA, al igual que no utiliza una forma común para su formulación, unas competencias están definidas por verbos, otras por sustantivos, pero no parece haber un acuerdo en cuanto a la descripción de todas ellas. En cuanto al análisis de la propuesta de Sherrill (2004), se puede destacar que ésta hace referencia a la importancia de la motivación en los

estudiantes y atletas para ser mejores, así como el autoconocimiento y el empoderamiento como elementos centrales. Estos aspectos nos parecen fundamentales para garantizar la formación integral de los estudiantes y así facilitar que cada uno de ellos consiga llegar a lo máximo en cuanto al desarrollo de sus capacidades. Otro aspecto a destacar sería el apunte que hace sobre la adaptación y creatividad. La creatividad es una cualidad que trabajarla en la formación inicial, puede ser clave para que en el futuro del profesional haya una mayor capacidad para creación de nuevos materiales, realización de adaptaciones variadas y flexibles....etc.

En nuestro ámbito nacional, existe una propuesta bastante reciente de competencias que debería adquirir el profesorado de EF a través de la materia de AFA (Reina, 2010, p.112):

- Capacidad para comprender la diversidad existente en torno a poblaciones especiales, y adquirir las bases conceptuales que permitan adaptarse a diferentes ámbitos de intervención.
- Respeto a las diferencias culturales y personales de estos colectivos, así como del resto de educandos y demás miembros de la comunidad educativa.
- Capacidad para analizar y cuestionar las diferentes posibilidades de práctica de actividad física y deportiva de estos colectivos en función de las posibilidades de participación y de integración/inclusión para con el resto de la sociedad.
- Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas de intervención adaptados al contexto sociocultural de un colectivo cualesquiera.
- Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales adaptados al colectivo y contexto de intervención.
- Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente, en las diferentes actividades, las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participar en proyectos de investigación o actividades relacionados con las actividades físicas y deportivas adaptadas a colectivos especiales.
- Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
- Capacidad para dinamizar la construcción participada de reglas de convivencia democrática, afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la auto-evaluación de la propia práctica (p. 112).

En el caso de Reina, sí observamos que existe una forma común de diseño de las competencias, ya que la mayoría de ellas en su formulación comienzan por “capacidad...”. Sin embargo, por otro lado, esta forma de diseño puede no expresar todo

lo que supone la adquisición de una competencia. Es decir, “capacidad” no parece expresar de forma clara la competencia en sí, podría ser más clara formulándolas en infinitivo. En cuanto al contexto, esta propuesta de Reina parece estar dirigida en general a cualquier ámbito y no se centra en ninguno en concreto.

Destacamos también, a modo de apunte, ya no tanto como una propuesta de perfil, la aportación de Hernández-Vázquez (2012) a lo que podría ser el perfil de competencias del profesional en AFA, en su artículo sobre la Educación Física y la diversidad del alumnado:

Para conseguir una inclusión óptima en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, es necesario que el profesional vinculado al estamento escolar tenga una capacidad pedagógica correcta, unos buenos conocimientos teórico-prácticos, sepa adoptar una actitud flexible, abierta, permanente, tolerante y respetuosa con la diversidad y disponga de los recursos adecuados para llevar a cabo la inclusión (p. 62).

Uno de los últimos trabajos en esta línea fue el que llevamos a cabo, a partir de entrevistas a expertos (Jiménez-Monteagudo, 2011). Destacamos algunas de las aportaciones del estudio, a modo de síntesis, para acercarnos a las características que podría tener este perfil de competencias mencionado anteriormente:

En primer lugar, vemos que se destaca el componente actitudinal como sustrato de otras competencias, como “mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad” (Ibídem, p. 70).

El componente del conocimiento también parece ser resaltado, haciendo referencia a la necesidad de incorporar en la formación aspectos relacionados con la terminología, las características de las personas con discapacidad y de su contexto, así como de las propias AFA.

Algunas de las competencias clave que se señalan en las conclusiones del trabajo son,

- Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades de los alumnos.
- Diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en todos los niveles de concreción.
- Mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas a las necesidades educativas específicas del alumnado en la clase de EF.
- Mostrar habilidad para utilizar adecuadamente los materiales adaptados con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física (Ibídem, p. 70).

En lo que se refiere a lo que los expertos llaman *competencia social*, en este trabajo se destaca la necesidad de “Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz con el alumnado sea cual sea su discapacidad” (Ibídem, p. 70).

Por último, en este mismo trabajo, hacemos referencia a dos ideas aportadas por un número reducido de expertos, no por eso menos significativas, ya que nosotros, buscamos en esta investigación, llegar a diseñar y elaborar un perfil del graduado, lo más completo posible,

- Aplicar conocimientos y técnicas para proceder a evaluar las propias planificaciones y adaptaciones realizadas, mostrando una actitud de autocrítica que posibilite la autoevaluación de la tarea docente.
- Competencia para liderar y coordinar acciones, personas e instituciones para lograr la implicación en el proceso educativo de las personas con discapacidad (Ibídem, 70).

Como vemos en las distintas propuestas de competencias de los autores en esta línea, podemos decir que no existen aspectos comunes para el desarrollo de competencias, ni una uniformidad en cuanto a formulación en el diseño de competencias. Esto nos obliga a reflexionar sobre cuál es el diseño más adecuado para la formulación de nuestro perfil competencial.

Una vez descritas las escasas propuestas que se han generado en investigación dentro del campo de la AFA y los posibles perfiles profesionales, veamos, por qué es fundamental abrir líneas de futuro que permitan establecer dichos perfiles de competencias que sirvan de apoyo para el desarrollo tanto de los planes de estudio como de la profesión en cuestión.

3.3.3. Necesidad de establecer un perfil competencial en AFA para el profesional de CCAfD.

En el último congreso europeo sobre AFA, el EUCAPA (2014) celebrado en Madrid, se discutió sobre el presente y futuro de la formación de los profesionales del ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en cuanto a AFA se refiere. En una de las pocas conferencias en esta línea, Block (2014) sugería que el factor más importante para que se dé la inclusión en la Educación Física es la actitud y la percepción de competencia del profesorado, ya que en muchos de los estudios realizados los profesionales no se sienten preparados y consideran su formación deficitaria en este campo, tal y como ya también señaló Díaz del Cueto (2009).

En efecto, en el trabajo de Díaz del Cueto se constata que “el profesorado considera que sus necesidades más urgentes están relacionadas con la formación específica en el ámbito de la atención al alumnado con discapacidad” (2009, p. 342). Parece, pues, inevitable reafirmar que establecer un perfil de competencias en AFA del

profesional constituye un imprescindible marco de referencia, al menos, por los siguientes motivos: a) tratar de diseñar programas formativos que puedan mejorar la formación inicial orientándola hacia la adquisición de competencias consensuadas por los especialistas; b) constituir una referencia que oriente a los actuales profesionales hacia una autovaloración de su labor y posible mejora de la misma; y c) contextualizar en ese marco de referencia aquellos estudios y aportaciones que aluden a la percepción y necesidades de formación de los profesionales. ¿A qué se hace referencia cuando se señalan percepciones o déficits? ¿Cuáles son los elementos claves de comparación para valorar un programa de formación? Tratar de investigar con mayor precisión, y responder de manera adecuada a los interrogantes, requiere de la existencia de ese marco de referencia que denominamos “perfil de competencias”. El perfil de competencias como marco de referencia puede contribuir a la función de autoevaluación de los propios profesionales. Estudios como el de Block et al. (2013) podrían tener una perspectiva más internacional, siendo replicado en diferentes países, si ese marco de referencia se consensuara. En el trabajo de Block et al. (2013), se elabora un instrumento de evaluación de la autoeficacia del profesorado de Educación Física hacia la inclusión. La creación de este instrumento podría favorecer la investigación sobre las creencias de autoeficacia de los profesores y las profesoras de EF hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de EF. En cuanto al proceso metodológico de creación del instrumento, éste se dividió en dos fases y se fundamentaron en las recomendaciones de Bandura (2006) y DeVellis (1991) citados por Block et al. (2013) para la creación de escalas de autoeficacia. En la primera fase se elaboró el instrumento, evaluando los contenidos, y en la segunda, donde se midió la validez del instrumento, se pasó a 486 participantes de entre 19 y 46 años. De éstos algunos habían participado en dos cursos de EFA, otros en uno y un grupo que no había recibido ninguna formación en este sentido. El instrumento incluyó tres escalas diferentes, discapacidad intelectual (11 ítems), discapacidad física (12 ítems) y discapacidad sensorial (10 ítems), pero con una estructura similar. La valoración de los participantes fue a través de una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 era “nada de confianza” y 5 era “completa confianza”. Antes de cada escala, se introdujo una viñeta en la que se narraba una situación de un estudiante con una discapacidad y su atención en la clase de EF. Las preguntas de las escalas giran en torno a “enseñanza de habilidades deportivas”, “organización del deporte en igualdad”,...A modo de ejemplo, algunos de los ítems son (Block et al. 2013):

- De la escala de discapacidad intelectual:
 - o Ayudar a Noah a permanecer en la tarea durante el juego.
 - o Modificar el test para Noah.
 - o Modificar las reglas del juego para Noah.
- De la escala de discapacidad física:
 - o Crear objetivos individuales para Ashton durante las pruebas de esfuerzo.
 - o Instruir a los compañeros para ayudar a Ashton en la enseñanza de destrezas deportivas.

- De la escala de discapacidad sensorial:
 - o Crear un entorno seguro para Sofía durante el juego.
 - o Modificar las instrucciones para ayudar a Sofía en la enseñanza de habilidades deportivas.

Este trabajo de investigación muestra el interés de los investigadores por encontrar instrumentos que favorezcan que los profesionales conozcan sus competencias, muy relacionadas con la percepción de autoeficacia que proponen los autores, constituyendo, en definitiva, un reflejo (una especie de formulación implícita) de aquellas competencias que consideran fundamentales en la formación.

La complejidad para definir un perfil de competencias también ha sido puesta de manifiesto en la aproximación que hemos realizado a través de algunos expertos consultados en nuestro anterior trabajo (Jiménez Monteagudo, 2011), que ha servido de base para tratar de dar respuesta al primer objetivo de esta Tesis Doctoral. En efecto, a través de entrevistas llevadas a cabo en el proceso de la investigación, quedó patente que no existe un consenso sobre unos criterios comunes ni una formación de mínimos de referencia para todas las universidades, por lo que resulta complejo clarificar dicho perfil. Pero, esta realidad, la falta de homogeneidad de la asignatura de AFA, ha quedado más que evidenciada, en el tratamiento de los aspectos fundamentales de la AFA en este marco teórico (Coates, 2012; Kudláček y Barrett, 2011; Perlman y Piletic, 2012; Piletic y Davis, 2010).

Aunque los expertos entrevistados en el estudio se mostraron conformes con algunos de los avances en lo que se refiere a la incorporación de la asignatura de “Actividad Física Adaptada” como obligatoria en la formación inicial del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, o a la mejora de la docencia universitaria de la misma, expresaron la necesidad de “definir un marco de competencias preciso y consensuado” (Jiménez-Monteagudo, 2011, p. 69), conscientes del escaso avance experimentado en este sentido.

Después de haber hecho un recorrido por los escasos intentos de estructurar una propuesta válida sobre el perfil del profesorado de AFA, cabe cuestionarse el escaso protagonismo de estos contenidos en la formación del profesional de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Sin embargo, para nosotros, parece evidente la necesidad de continuar con este proceso de identificación de dicho perfil para poder fundamentar así el desarrollo adecuado de una formación inicial, en una base más sólida y coherente que posibilite una profesión, a su vez, que permita crear entornos de crecimiento dentro de la Actividad Física y el Deporte, de mayor calidad, en los que participen personas con distinta capacidad.

Así, podemos ver cómo existen trabajos, poco habituales por otro lado, como el publicado en la *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, en marzo del 2009, un artículo de opinión en el que se justifica la necesidad de esta formación hasta el punto de

someter al profesional de AFA a una prueba que le acredite sobre sus competencias para atender de forma adecuada al alumnado con necesidades educativas especiales. El trabajo consistió en una recopilación de varias opiniones sobre la importancia de la formación en los profesionales que atienden a personas con algún tipo de discapacidad. Los estándares APENS nombrados previamente en nuestro marco teórico, se utilizan para establecer un examen que ofrece una certificación en este campo. En las opiniones recogidas se propone que todos los estados deberían establecer una certificación en AFA. Por otro lado, en este artículo de opinión se cuestiona si el hecho de realizar un test, que parece que es la prueba que se realiza (no tenemos información sobre dicha prueba), es suficiente para certificar la formación en AFA, y se sugiere por tanto, que sería más adecuado que la certificación fuera a través de un periodo de prácticas en un centro concreto en el que haya personas con discapacidad, y no a través de un test.

Lo expuesto previamente en nuestro país puede parecer casi utópico, sin embargo, en uno de los últimos estudios realizados por Rizzo (2013), contextualizado en EEUU, muestra que la necesidad de que exista una certificación en EFA es uno de los temas más preocupantes de los profesionales de este campo. Así, asevera que de este modo, con una formación específica, se conseguiría dar una respuesta de calidad en la enseñanza en grupos donde participen personas con discapacidad, así como lograr los estándares para la excelencia, establecidos por las organizaciones oportunas.

Hemos de ser conscientes de que el contexto en el que se sitúa nuestra investigación es el de la formación inicial, etapa en la que debería de existir una formación de mínimos respecto al ámbito de la discapacidad, pero que habría que completar en la formación permanente. Así, Castejón (2013) en su trabajo sobre la evaluación de competencias en EF, resalta que las competencias que se comienzan a adquirir en la formación inicial, “se irán ampliando en el desarrollo profesional” (p. 52), pero en este ámbito de la AFA tampoco existen programas sistemáticos de formación permanente.

3.3.4. Síntesis de aspectos claves.

El termino competencia que surge por primera vez en 1973, ha ido llenándose de contenido tratando de situarlo dentro del contexto académico. Una competencia hace referencia a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que juntos se ponen de manifiesto en un contexto determinado, es el saber, saber hacer y saber ser-estar con el que la han definido otros autores.

Son varios los proyectos que se han desarrollado en torno al discurso de las competencias. Por un lado, el proyecto DeSeCo que, impulsado por la OCDE, vertebró el marco conceptual de referencia, proponiendo una selección de las competencias más importantes necesarias para la vida, a nivel europeo. Este proyecto fue la base de las actuales competencias básicas de nuestro sistema educativo.

En cuanto al ámbito universitario, es el proyecto Tuning el que favoreció la elaboración de los llamados perfiles competenciales, que fue la base para sintonizar las titulaciones a nivel europeo y tratar de homogeneizar los planes de estudio. Por último, a nivel nacional, impulsado por la ANECA, se elaboró el Libro blanco de las titulaciones que fue el origen para la construcción de los planes de estudios de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, destacando en ellos las competencias generales y específicas propuestas, que después en cada contexto deberían quedar adaptadas y concretadas.

Son pocos los intentos de establecer un perfil de competencias relacionado con la AFA. Es en 1995, el trabajo de Jansma y Surburg (Jansma y Surburg, 1995) el que rompe la primera lanza en favor de una propuesta de perfil, aunque la investigación se contextualiza en un curso de doctorado y en concreto en la EFA. Más adelante, en el 2010, la federación europea de AFA elabora un profundo trabajo sobre los estándares europeos (EUSAPA) en materia de AFA y se proponen una serie de competencias, conocimientos y herramientas que debería adquirir el profesional en esta materia.

A partir del proyecto EUSAPA, se elabora el proyecto EIPET que trata de adaptar los estándares exclusivamente al área de la Educación Física inclusiva. Por último, es Reina (2010) el que redacta en su propuesta de trabajo, algunas de las competencias que debería adquirir el futuro profesional tras cursar la asignatura de AFA.

En uno de los últimos trabajos realizados en esta línea con un grupo de expertos en la materia (Jiménez-Monteagudo, 2011), se concluyó que dicho perfil debería de tener en sus competencias un importante componente actitudinal que fuera sustrato para otras. Algunas de estas competencias están relacionadas con la habilidad para aplicar técnicas para evaluar las necesidades de la persona con discapacidad, o la capacidad para diseñar, programar y adaptar actividades o con el uso de materiales específicos en la AFA.

Parece obvio en la finalización de este marco teórico, concluir con la certeza de que existe una necesidad de establecer un perfil de competencias en AFA para el profesional de Ciencias de la Actividad Física y del deporte. Dada la falta de homogeneidad en las propuestas de formación de las distintas universidades, este perfil podría ayudar a unificar en la medida de lo posible dicha formación y a orientar y contrastar las competencias adquiridas por los graduados con aquellas esperadas en dicho perfil, así como a definir contenidos y estrategias orientadas a que los futuros profesionales adquieran las competencias claves en este ámbito de la AFA. Asimismo, la definición de un perfil competencial supondría un marco de referencia para la investigación sobre temas como la necesidad de formación permanente, la percepción de la propia eficacia en el desempeño profesional, o la propia evaluación de programas de intervención.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se desarrollan las características metodológicas de los dos estudios que conforman esta tesis doctoral: el estudio 1, cuyo objeto fue el de la elaboración de un perfil de competencias en AFA definido con la aportación y validación de expertos; y el estudio 2, cuyo objeto se centra en valorar el impacto de un programa de intervención sobre la adquisición de las competencias formuladas como parte del perfil competencial definido en el estudio 1.

Tanto en un estudio como en el otro, en este capítulo se trata de abordar diferentes aspectos que hacen referencia, entre otros, al tipo de estudio realizado, a los participantes, al tratamiento de la información y a los aspectos éticos. En el caso del estudio 2, además es esencial presentar como variable destacada el propio programa de intervención, aludiendo, especialmente, a su planificación, puesta en práctica y seguimiento. En el marco de definición y delimitación del propio programa, merece una especial atención en este capítulo el diseño y desarrollo de cada una de las pruebas de evaluación que fueron propuestas y puestas en práctica para valorar el grado de adquisición de las competencias del perfil establecido.

4.1. ESTUDIO 1: ELABORACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DE AFA.

Como ya se ha señalado, el estudio 1 tuvo por objeto elaborar un perfil de competencias que deberían configurar la formación del profesional de la actividad física y del deporte que desarrolle su labor con personas con discapacidad. En ese sentido, se trata de un estudio metodológico exploratorio de diseño de un marco de referencia (perfil de competencias) que oriente los procesos formativos y la evaluación de los mismos. En este estudio 1 se procede a formular, como punto de partida, una propuesta derivada de la revisión de los diferentes estudios previos, informes oficiales y oficiosos de organismos y asociaciones, y opiniones de especialistas. Dicha propuesta inicial es sometida al juicio de un comité de expertos quienes valoran la adecuación de la formulación, y, especialmente, la relevancia de cada competencia para la formación inicial, procediéndose a una validación de contenido que, finalmente, se expresará a través del Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI) (León y Montero, 2002; Cohen y Swerdlik, 2001).

4.1.1. Participantes y contexto.

Para la consecución del primer objetivo de la investigación (estudio-1), se consultó a nueve expertos de reconocido prestigio, todos ellos dentro del ámbito universitario y de la actividad física adaptada. A continuación, se describen las características más relevantes de cada uno de los expertos.

Experto 1 (LCY): Tiene un bagaje de más de 15 años de trabajo dentro del ámbito de la AFA en diversos contextos formales y no formales. Ha impartido materias

relacionadas con las personas con discapacidad en las diplomaturas de Magisterio, y en la actualidad, destacamos en su aportación, que es una de las profesoras que imparten docencia en el Máster de Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, en la UAM.

Experto 2 (GBC): Al igual que la experta anterior, hace más de 15 años que este profesional está implicado en el ámbito de la AFA y el Deporte Adaptado. Destacamos su aportación a nuestro trabajo, por su papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad de Valencia, del primer Licenciado en Educación Física con una discapacidad física severa en España. Asimismo, tiene una importante experiencia en el ámbito del Deporte Paralímpico y es asesor biomecánico del Comité Paralímpico. Además es fundador y director de Tetrasport Wellness, un centro especializado de AFA, que se caracteriza por su atención individualizada, de forma interdisciplinar, constituyendo un proyecto pionero además en el país, por el trabajo con *Handbikes* con deportistas con tetraplejía.

Experto 3 (JHV): Más de 30 años de experiencia avalan su implicación en el ámbito de la AFA, siendo así, nuestro experto con más tiempo de vinculación a distintas tareas relacionadas con personas con algún tipo de discapacidad. Actualmente desarrolla su tarea docente e investigadora en la formación de tercer ciclo mediante Congresos, Seminarios y jornadas. Además de su aportación a la investigación con trabajos de importancia por su carácter práctico y crítico hacia la formación del profesorado, es destacable su aportación en el desarrollo del Prácticum del alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en sus diferentes itinerarios (educativo, deportivo, fitness, recreativo...) con personas con discapacidad. Actualmente ejerce la docencia de la asignatura de Principios y Bases de la AFA en el Institut Nacional d' Educació Física de Catalunya.

Experto 4 (JVR): Con una dilatada experiencia de más de 23 años en este campo. Desde 1991, es Profesora en la Universidad de A Coruña, impartiendo la asignatura relacionada con la discapacidad, que actualmente tiene el nombre de Actividad Física y Deporte Adaptado. Ha estado implicada de una forma especial en el desarrollo de actividad física con personas con discapacidad intelectual. Del mismo modo, sus publicaciones más importantes también han versado en esta línea de trabajo.

Experto 5 (JPH): Profesor de Educación Física con una dilatada experiencia, de más de 20 años. Con una trayectoria más que extensa en el Deporte Adaptado, con el que está vinculado desde hace más de 25 años. En su desarrollo como entrenador, en la disciplina de atletismo, comenzó su andadura en este ámbito trabajando ya en aquel momento, desde una metodología inclusiva en un grupo de atletas en el que incluyó a un deportista con discapacidad visual, que en un futuro sería campeón paralímpico en varias paralimpiadas, siendo éste su entrenador. Es profesor de AFA desde 2009 en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

Experto 6 (MDD): Profesional de la AFA, con más de 15 años de experiencia en la formación de TAFAD en este campo. Docente e investigador en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde imparte varias asignaturas relacionadas con la discapacidad, tanto en el Grado, como en el Máster de Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, donde mantiene una importante implicación desde su inicio. Además, su compromiso con la investigación es innegable, participando en varios proyectos de peso, destacando algunos en los que el objeto de estudio está en relación con la formación del profesorado de EF respecto a la atención del alumnado con discapacidad física.

Experto 7 (RRV): Vinculado a la AFA desde hace más de 18 años. Profesor Titular en la Universidad Miguel Hernández de Elche, imparte asignaturas de AFA tanto en el Grado de CCAFD como en Terapia Ocupacional. Investigador del Centro de investigación del Deporte, con publicaciones importantes en este campo. Socio fundador de la Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada (AEDAFA). Implicado en el ámbito deportivo de competición, como Jefe de Clasificación, Responsable de Investigación y Clasificador internacional de la Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association (CPISRA) para fútbol-7 paralímpico. Participó en el último EUCAPA celebrado en Madrid en octubre de 2014, formando parte del comité organizador del mismo.

Experto 8 (NML): En el grupo de expertos la hemos elegido por su vinculación y compromiso con el mundo de la discapacidad desde hace unos 24 años. Además, la participante ha sido pionera en impulsar la docencia en materias de AFA en la antigua licenciatura de Educación Física, en la Universidad de Castilla La Mancha (Toledo). Actualmente es directora del Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte de dicha universidad. También destacamos su visión, por su implicación en el mundo de la discapacidad. Ejerció la responsabilidad de gerente en el Centro de Referencia Estatal de Discapacidad y Dependencia (CRE) de León durante 5 años. Presidenta de la asociación española de deporte y actividad física adaptada (AEDAFA)

Experto 9 (JPT): Por su implicación en el mundo de la discapacidad durante más de 18 años, le hemos seleccionado como uno de nuestros expertos. Además de su experiencia como profesor de AFA en la universidad, participa en el único Máster Oficial específico de AFA vigente, el Máster en Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social de la UAM, en el que imparte docencia como profesor invitado. Hemos de resaltar en su Currículum, tanto sus trabajos publicados en este campo, por la importancia que tiene tanto para el ámbito de la AFA como para el mundo universitario, como el hecho de ser el director del Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI) en la Universidad Politécnica de Madrid. Formó parte del comité organizador del último EUCAPA celebrado en Madrid en octubre de 2014.

4.1.2. Instrumentos de medida utilizados.

La investigación se realizó a partir de una propuesta de perfil de competencias elaborada después de una investigación inicial (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013), en la que se llegó a un primer esbozo de perfil que sirvió como base para, después de contrastar con otros perfiles (revisión documental), construir lo que podría ser la primera propuesta para ser analizada por el grupo de expertos. Se elaboró una planilla para el análisis de dicho perfil (anexo 1) con la ayuda de dos revisores y de los distintos trabajos realizados en esta línea sobre las competencias en actividad física adaptada.

4.1.3. Procedimiento.

En cuanto al procedimiento, se envió, vía mail, la planilla elaborada con la relación de las competencias para su evaluación a 13 expertos en AFA de todo el panorama español, de los cuales respondieron nueve de ellos.

En dicha planilla de evaluación, en la que se explicó el motivo de su colaboración, se pedía a cada experto que valorara cada competencia a partir de una escala de tipo Likert del 1 (nada de acuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) según la importancia considerada para cada una de ellas. A su vez se solicitó que estableciera un orden dentro de dicho perfil donde asignara desde el puesto 1 al 12 en función de la prioridad que le diera a cada competencia. Un ejemplo (recordemos que en el anexo 1 puede observarse el documento completo) de la planilla enviada puede observarse en la Tabla 1 que se reproduce a continuación:

Tabla 1.

Ejemplo de la planilla enviada a los expertos para la valoración de las competencias.

PERFIL DE COMPETENCIAS	Valorar de 1-5	Numerar de 1-12
1. Mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención.		
Sugerencias o modificaciones:		

Además, se pidió un análisis cualitativo de cada una de ellas, para lo cual se podían sugerir modificaciones concretas de formulación, de contenido, e incluso, si se consideraba oportuno, añadir nuevas competencias a la propuesta inicial.

4.1.4. Tratamiento de la información.

Tras las respuestas de los nueve expertos sobre el posible perfil de competencias, se realizaron dos valoraciones, por un lado una valoración cuantitativa en la que se analizó cada una de las competencias desde los estadísticos de la media, la moda y la desviación típica.

Por otro lado, a partir de la relevancia concedida por los expertos a cada competencia, se procedió al cálculo del Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI) (León y Montero, 2002; Cohen y Swerdlik, 2001) para seleccionar las competencias que cumplieran los criterios establecidos y que, en términos de consenso entre los diferentes autores, se concretan en valores de CAI de 0.7 y superiores, para considerar que una competencia presenta relevancia para el conjunto de los expertos.

Además, también se han analizado las aportaciones sobre la formulación, propuestas de mejora, etc, de cada una de las competencias valoradas, para poder elaborar una propuesta de perfil acorde con las aportaciones de los expertos y que sirviera de base para la segunda parte de la investigación.

4.1.5. Aspectos éticos.

Todos los expertos consultados formalizaron su consentimiento para participar en la investigación y utilizar la información de su procedencia a través del modelo de consentimiento informado que se expone en el anexo 2.

4.2. ESTUDIO 2: EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DE UN PERFIL COMPETENCIAL.

Tal y como se ha concretado en los objetivos de la investigación, el segundo estudio de la investigación, se centró en la puesta en práctica y en la evaluación de los resultados de la aplicación de un programa de intervención, cuya finalidad consiste en tratar de que los estudiantes que participan en dicho programa adquieran las competencias que han sido consensuadas y validadas en el estudio 1.

4.2.1 La investigación-acción como propuesta metodológica.

Si bien cabían diferentes enfoques de la investigación, en este caso se ha tomado la decisión de utilizar las fases, los procesos y procedimientos claves de la investigación-acción (I/A) como marco metodológico que debe guiar el desarrollo de este estudio. Aunque sin duda requiere de una mayor concreción y análisis, la existencia de un problema identificado, ya como es el de la escasa formación en el ámbito de la AFA, así como la necesidad de mejorar esa situación, nos sitúa en un punto de partida desde el que cabe desarrollar un esquema de investigación centrado en el seguimiento de las fases de la I/A.

Desde una perspectiva histórica, podemos remitirnos a mediados de los años 40 para encontrar los orígenes de la investigación-acción, en los experimentos que el psicólogo social Kurt Lewin llevó a cabo en distintas realidades, como la socialización de las bandas... (Kemmis y McTaggart, 1988). Sin pretender en este momento extendernos en el análisis de la evolución de la I/A, cabe señalar que para Lewin, el concepto de investigación acción es un proceso continuo en espiral por el que se analizan los hechos y conceptualizan los problemas, se planifican y ejecutan las acciones pertinentes y se pasa a un nuevo proceso de conceptualización.

Ese proceso continuo, esa forma de entender la investigación, ha tenido un relevante desarrollo en el ámbito de la educación a partir de la década de los setenta. Autores como Kemmis y McTaggart (1988) la han definido como:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (p. 5).

Así, Elliot (2000) haciendo una comparación de los tipos de investigación, destaca que en este tipo de metodología, se contrasta la investigación relacionada con la respuesta, es decir, aquella investigación centrada en implantar la respuesta escogida, con la investigación cuyo juicio es diagnosticar, ya que en nuestro caso buscamos un juicio diagnóstico no prescriptivo de la acción.

Del mismo modo, podemos resaltar las palabras de Kemmis y McTaggart (1988, p.6), “la investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción”; palabras que nos ayudan a entender la esencia de este tipo de investigación y que nos sitúan en un marco idóneo para el desarrollo de competencias: la vinculación entre teoría y práctica.

Soler y Vilanova (2010), destacan de este tipo de investigación que “ayuda a observar, reflexionar, planificar, aplicar, recoger datos y evaluar resultados, es decir, a desarrollar el proceso educativo desde una perspectiva crítica, metódica y creativa” (p. 44). Entendemos que las características señaladas por estos autores pueden constituir un adecuado marco para un proyecto que, como el nuestro, se enmarca en el desarrollo de una materia en la formación inicial de futuros profesionales de la actividad física y del deporte.

En su trabajo, Lewin (citado por Elliot, 2000) detalla un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Veamos la espiral de la secuencia de actividades que propone:

- Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
- Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
- Implantación y evaluación de las estrategias de acción y
- Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (p. 97).

El proceso de investigación – acción por tanto, es un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de enunciado de un problema, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva concreción del problema.

En su trabajo sobre la aplicación de la investigación-acción, Mora (2002) muestra de forma gráfica el proceso en espiral de esta metodología:

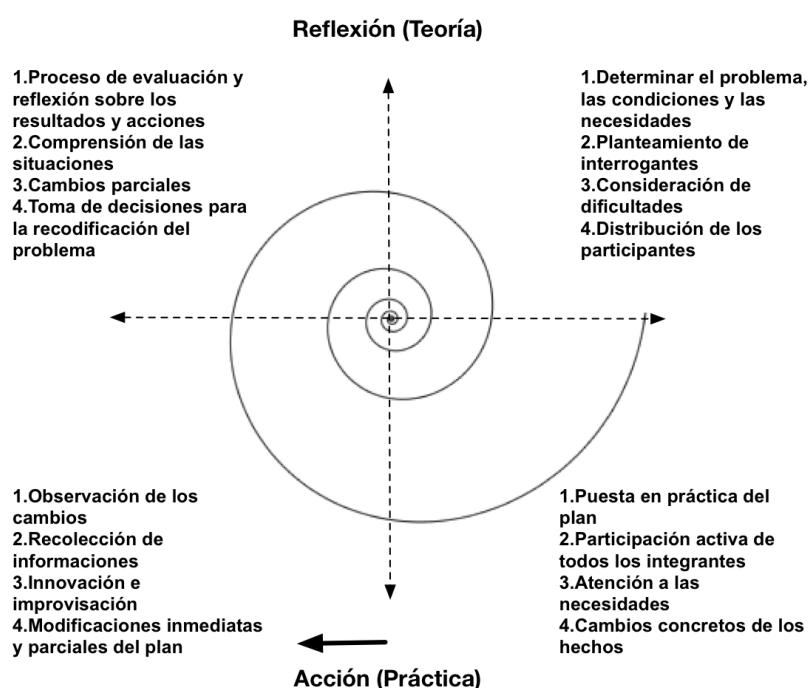


Figura 3. Esquema general de Investigación-Acción (Mora, 2002).

Como vemos, en esencia la investigación-acción es un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, siempre precedido de una adecuada conceptualización del problema o situación que se desea mejorar que se constituye como referente de todo el proceso.

La investigación acción no es una práctica muy utilizada en el campo de la AFA (Standal y Rugseth, 2014). Sin embargo, tal y como se muestra en el marco teórico de esta investigación, se ha desarrollado en algunos de los estudios consultados en los que se llevaron a cabo programas de intervención (Cuevas, Pastor, Gómez y García, 2010; Grenier et al., 2014; Flórez et al., 2009; Julián, 2009; Krahé y Altwasser, 2006; Kourtessis et al., 2009; Pérez-Tejero et al., 2012 y Perlman y Piletic, 2012).

En síntesis, la investigación – acción como propuesta metodológica va a favorecer un proceso cíclico de investigación en el que una vez formulado el enunciado del problema a abordar, en este caso, la escasa formación en el ámbito de la AFA y la necesidad de mejorar esa situación, se ponen en marcha las acciones que van a hacer posible la transformación continua de la realidad a la que nos aproximamos, manteniendo vivo y cambiante el proceso de investigación.

4.2.2 Participantes y contexto.

El contexto en el que se desarrolla la segunda parte de nuestra investigación es el ámbito universitario, en concreto en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, en su sede de Játiva, provincia de Valencia.

El número de participantes en el programa fue de 44, configurado por 37 alumnos y 7 alumnas de tercer curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El grupo fue seleccionado por ser el que iba a cursar la asignatura en la que se fundamenta nuestro programa. En principio estaba formado por 58 personas, según la matrícula del curso, sin embargo, el número final de participantes estuvo condicionado por varias circunstancias. Hubieron varios motivos excluyentes para formar parte del grupo de estudiantes evaluados, estos motivos fueron: la falta de pruebas pre o post test de un alumno y por la falta de una asistencia mínima al programa (6 o menos sesiones).

Referente al grupo de participantes, hemos de dejar constancia de que en esta titulación y en esta sede de la Universidad, era el primer grupo que cursaba la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas. Valoramos esta circunstancia como positiva, ya que pudo contribuir a que el alumnado esté menos condicionado por posibles aprendizajes de anteriores cursos en la propia asignatura que pudieran contaminar los resultados. Sin embargo, cabe detallar como experiencias previas en este ámbito, que en el curso anterior, en una de las asignaturas cursadas, el grupo participó en una sesión inclusiva de pelota valenciana, donde se utilizaron sillas de ruedas.

4.2.3 El programa de intervención: características y concreción.

Como ya se comentó previamente, el programa de intervención estuvo condicionado, especialmente en aspectos formales y temporales, por la Guía Docente de la asignatura de Deporte adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas perteneciente al grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia, verificado el seis de mayo de 2008 (EXPEDIENTE Nº 195/2008). No obstante, con el objeto de tratar de alcanzar los objetivos de esta investigación, se obtuvo el correspondiente permiso de la dirección del centro para modificar algunos aspectos programáticos de la asignatura.

4.2.3.1. Descripción general del programa.

Con el objeto de tratar de describir los aspectos fundamentales del programa, se mostrarán las competencias que se desean alcanzar con su desarrollo, que no son otras que las ya señaladas como parte del perfil de competencias definido en el estudio 1. Asimismo, se describen los contenidos, así como los aspectos didácticos que se han tomado en consideración para poner en práctica el programa. En cuanto a otro de los elementos definitorios de un programa: la evaluación, cabe señalar que fue necesario concretar las pautas generales de la Guía Docente, para introducir las diferentes pruebas de evaluación descritas en este mismo capítulo. A su vez, se detallará, al final de la presentación del programa, cómo se llevó a cabo el seguimiento del mismo.

La asignatura de Deporte Adaptado y Actividad física con Necesidades Educativas Específicas, en la que se enmarca el programa de intervención, está ubicada en el tercer curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con una carga lectiva de seis créditos ETCS. Esta asignatura, de carácter obligatorio, pertenece a la materia de Fundamentos aplicados a los deportes, y al módulo de conocimientos disciplinares básicos de este curso. El desarrollo del programa se concretó en 25 sesiones de dos horas cada una a lo largo de cuatro meses.

El programa constituye el eje central de nuestra investigación-acción, a través del cual profundizamos en una realidad concreta, las personas con algún tipo de discapacidad, la actividad física inclusiva y el deporte adaptado. Es decir, hemos querido conocer, al igual que se ha realizado en otros estudios, qué impacto tiene nuestro programa en la formación inicial del alumnado y en su adquisición de competencias en AFA (Kourtessis et al., 2009; Julián, 2009; Perlman y Piletic, 2012; Leo y Goodwin, 2014 y Piletic y Davis, 2010).

Tal y como se analizó en el marco teórico de este trabajo, la mayoría de estos programas fueron de corta duración. A pesar de la brevedad de este tipo de programas se constata que existieron cambios en las actitudes del alumnado, por lo que podemos intuir, aunque no sin ciertas dudas, que un programa de intervención de cuatro meses, en un nivel de educación superior, como es el nuestro, tendrá unos efectos, cuanto menos, significativos en los participantes en cuanto adquisición de competencias y cambios actitudinales (Santana y Garoz, 2013).

Uno de los aspectos fundamentales de un programa de intervención es el de las competencias que se pretende que el estudiante adquiera con el desarrollo del mismo.

4.2.3.2. Competencias del programa y resultados de aprendizaje.

El propósito central del programa de intervención es que los y las estudiantes adquieran las competencias que se han expresado en el perfil competencial que se definió

respondiendo al objetivo-1 de esta investigación (estudio 1). Así pues, las actividades del programa de intervención se orientaron a que los participantes pudieran mostrar un grado de aprendizaje. Dicho grado de aprendizaje se ha expresado en términos de resultados de aprendizaje (RA) que concretan cada una de las competencias en Actividad Física Adaptada desarrolladas en el perfil competencial, cuya adquisición se considera necesaria para la adecuada atención de las personas con algún tipo de discapacidad en cualquier ámbito de actuación.

En ese sentido, el propósito del programa de intervención se precisa en la formulación de ambos elementos de diseño curricular: las competencias específicas y los resultados de aprendizaje.

Competencias

1. Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad.
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno previamente a la intervención.
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.
4. Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.
5. Plantear actividades físicas inclusivas, que respondan a las necesidades individuales de cada persona.
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.
7. Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.
8. Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad.

Resultados de aprendizaje

Como ya se ha señalado, con el objeto de precisar diferentes logros de cada competencia, se procedió a diseñar los resultados de aprendizaje, entendidos como “elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo” (ANECA, 2013). En efecto, son diversas las definiciones que se han ido elaborando sobre este elemento del diseño curricular propio del sistema educativo

superior europeo. Como se señala en la propia guía que acabamos de mencionar, “El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (*A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*) define los resultados del aprendizaje como declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje (Ibídem, p.15).

Con la intención de formular esas declaraciones o resultados de aprendizaje, se procedió a elaborar una primera versión de los mismos siguiendo una serie de pautas:

- Se analizó cada competencia, tratando de hacer visibles los aspectos de conocimiento, habilidad y actitud que se integran, de forma explícita o implícita, en su formulación.
- Se analizaron los contenidos que se exponían en la propia Guía Docente de la asignatura y que, no podían ser obviados en el desarrollo del programa de intervención.
- Se tomaron en consideración las condiciones reales en las que se iba a implementar el programa de intervención (tiempo asignado a la asignatura; número de estudiantes; conocimientos y experiencias previas en el ámbito de formación para la AFA; recursos,...), teniendo siempre presente que el programa se enmarca en el desarrollo de una asignatura del Plan de Estudios de Grado, con todo lo que ello implica en cuanto a la libertad de actuación.

La primera versión de los resultados de aprendizaje (versión 0) fue presentada, en primer lugar, a los directores de esta Tesis Doctoral, quienes realizaron el primer análisis, corrección y sugerencias de modificación de los mismos. En esta primera revisión se analizó el contenido de cada resultado, tratando de asegurar que, en uno u otro grado, se expresaran aprendizajes relevantes que mostraran la posible adquisición de la competencia o de parte de ella. Además, se trató, aunque no siempre pueda decirse que necesariamente debía de ser así, de secuenciar la propia complejidad del aprendizaje expresado. De esta forma, los resultados de aprendizaje de diversas competencias no sólo expresan aprendizajes claves sino que, además, lo hacen en un sentido creciente de complejidad o grado de adquisición de la propia competencia.

Una vez reformulados con las modificaciones sugeridas (versión 1.0), los resultados de aprendizaje se analizaron contando con la inestimable colaboración de cuatro expertos en la formación universitaria en el ámbito de las personas con discapacidad, quienes ofrecieron su opinión respecto de la formulación y la adecuación de los mismos a las competencias expresadas como diana del propio programa. Esta fase, se realizó de forma directa con cada experto. Es decir, hubo contacto directo para dialogar sobre las dudas o las sugerencias que cada experto hacía sobre la formulación, consiguiéndose así una comunicación fluida que facilitó la comprensión entre los interlocutores y llegar a plasmar la versión definitiva (versión 1.1), que es la que se expresa en la Tabla 2 que se expone a continuación:

Tabla 2.

Relación definitiva de competencias y resultados de aprendizaje.

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
1. Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad.	1.1. Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad. 1.2. Muestra interés por la discapacidad participando en foros y prácticas voluntarias. 1.3. Considera a las personas con discapacidad con igualdad respecto a las personas sin discapacidad. 1.4. Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo.
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno previamente a la intervención.	2.1. Conoce técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona. 2.2. Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención. 2.3. Conoce cómo preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad.
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.	3.1. Conoce terminología sobre el ámbito. 3.2. Conoce las características generales de la discapacidad física. 3.3. Conoce las características generales de la discapacidad sensorial. 3.4. Conoce las características generales de la discapacidad intelectual. 3.5. Conoce las características generales de las patologías fisiológicas. 3.6. Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad.
4. Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.	4.1. Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos 4.2. Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial. 4.3. Lleva a la práctica de forma correcta las adaptaciones programadas
5. Plantear actividades físicas inclusivas, que respondan a las necesidades individuales de cada persona.	5.1. Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad física. 5.2. Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad sensorial. 5.3. Propone tareas que favorecen la inclusión de la persona con discapacidad. 5.4. Lleva a la práctica tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.	6.1. Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas para la actividad física y las personas con discapacidad. 6.2. Crea y adapta materiales adecuados para llevar a cabo la práctica deportiva.
7. Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.	7.1. Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización. 7.2. Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas. 7.3. Pone en práctica modalidades deportivas. 7.4. Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado.
8. Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad	8.1. Conoce la terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella 8.2. Utiliza las estrategias adecuadas para comunicarse con la persona con discapacidad

4.2.3.3. Contenidos del programa.

El programa se organizó en torno a una serie de ejes de actuación o bloques de contenidos que integran los elementos claves de conocimiento, habilidad y actitud que se derivan del perfil competencial deseado para el profesional de la AFA. En las siguientes tablas, se exponen los contenidos estructurados en torno a tres grandes bloques, así como una planificación inicial sobre el período para su desarrollo.

Así, en la Tabla 3, se expone el bloque de contenidos denominado: Conceptos básicos y sensibilización en el ámbito de la discapacidad. Se trata de un bloque en el que, fundamentados en los contenidos oficiales de la Guía Docente de la asignatura, se trabajan los aspectos más importantes en cuanto a conceptos básicos y tipos de discapacidad, con un pilar fundamental de trabajo de actitudes a través de la sensibilización de los estudiantes.

Tabla 3.

Contenidos Bloque I. Conceptos básicos y sensibilización en el ámbito de la discapacidad.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN		
ESTRUCTURA DEL BLOQUE	Contenido	Periodo
CONCEPTOS BÁSICOS EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> El uso del lenguaje en el ámbito de la discapacidad. Conceptos básicos y terminología del ámbito. La Actividad Física Adaptada y sus diferentes ámbitos de aplicación. Accesibilidad, barreras y discapacidad. 	Semana 2 y 8
CONOCIMIENTO DE LAS DISTINTAS DISCAPACIDADES SENSORIALES, FÍSICAS, INTELECTUALES Y FISIOLÓGICAS.	<ul style="list-style-type: none"> La discapacidad física: estabilizada, progresiva y de origen cerebral. Características y orientaciones para la AF. La discapacidad sensorial: visual y auditiva. Características y orientaciones para la AF. La discapacidad intelectual: El retraso mental, el síndrome de Down, los trastornos conductuales. Características y orientaciones para la AF. Las patologías fisiológicas u orgánicas. Características y orientaciones para la AF. 	Semana 2,3,4,5,6
SENSIBILIZACIÓN HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS MOTRICES CON LIMITACIONES EN FUNCIÓN DE CADA DISCAPACIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización hacia la discapacidad visual para favorecer una actitud positiva hacia la misma. Sensibilización hacia la discapacidad auditiva para favorecer una actitud positiva hacia la misma. Sensibilización hacia la discapacidad motriz para favorecer una actitud positiva hacia la misma. Sensibilización hacia la discapacidad intelectual para favorecer una actitud positiva hacia la misma. 	Semana 2,3 y 4

En la Tabla 4, se exponen los contenidos que integran el bloque: Paradigma inclusivo. Se trata de conocer el proceso de evolución desde la segregación hasta la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, así como las herramientas necesarias para la programación de actividades físicas inclusivas.

Tabla 4.

Contenidos del Bloque II. Paradigma inclusivo.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
BLOQUE II. PARADIGMA INCLUSIVO		
ESTRUCTURA DEL BLOQUE	Contenido	Periodo
EVOLUCIÓN DE LOS DISTINTOS PARADIGMAS EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> • Del paradigma de segregación al paradigma de la integración. • Origen y evolución del paradigma Inclusivo. 	Semana 4
LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y aplicación de los principios de la inclusión. • Concepto de Normalización. • Concepto de NEE y los distintos programas que presenta la LOE. • Las adaptaciones curriculares. 	Semana 4 y 9
ACTIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA MÁS ALLÁ DEL ÁMBITO EDUCATIVO.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de la inclusión en todos los ámbitos de participación de la persona con discapacidad. • Participación en actividades físicas con personas con discapacidad aplicando estrategias inclusivas. • Desarrollo y planificación de actividades físicas de carácter inclusivo. • Valoración del actual modelo de atención a la diversidad y el papel de la actividad física y el deporte 	Semana 6 a 12

Por último, en la Tabla 5, se exponen los contenidos que integran el bloque: El deporte adaptado. Se trata de que los estudiantes conozcan a nivel teórico y práctico las distintas modalidades de deporte adaptado, la organización y modo de competición del movimiento paralímpico, así como los distintos ámbitos de participación en la AFA y el DA.

Tabla 5.

Contenidos del Bloque III. El deporte adaptado.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		
BLOQUE III. EL DEPORTE ADAPTADO		
ESTRUCTURA DEL BLOQUE	Contenido	Periodo
CONOCIMIENTO DE LAS DISTINTAS MODALIDADES DE DEPORTE ADAPTADO.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos en el ámbito del deporte adaptado. • El deporte específico para personas con discapacidad y el deporte adaptado. • Las Ayudas técnicas y el material adaptado. • Competiciones, deporte adaptado y discapacidad. 	Semana 6 y 10
EL MOVIMIENTO PARALÍMPICO: “LA OTRA OLIMPIADA”	<ul style="list-style-type: none"> • Los orígenes del movimiento paralímpico. • Juegos Paralímpicos de Verano y Juegos Paralímpicos de Invierno. • Los deportes Paralímpicos: teoría y práctica. • Las diferentes federaciones nacionales e internacionales de Deporte Adaptado. • Concepto de Clasificación Funcional en el Deporte Adaptado. 	Semana 6,7,8,11, 12, 13, 14
DIFERENTES ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA AFA Y EL DEPORTE ADAPTADO.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en programas de entrenamiento y dirección de Deporte Adaptado: Hospisport, Tetrasport,... • La AFA, el DA y Los deportistas con discapacidad. Nuevos retos. • Valoración crítica del actual modelo de Deporte Adaptado de competición. Diferentes perspectivas de futuro. 	Semana 7 y 14

4.2.3.4. Enfoque didáctico del desarrollo del programa de intervención.

Para la propuesta metodológica del programa, apostamos por una visión integradora en la que no se considera ideal ningún recurso ni línea metodológica. Además, optamos por una metodología participativa cuyo hilo conductor sea la reflexión sobre la práctica. Es decir, que teoría y práctica puedan “ir de la mano” en el proceso de intervención, que es, por otro lado, el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, como vemos en el trabajo de Piletic y Davis (2010), “la práctica puede ser clave para el cambio de actitud en la enseñanza del alumnado con discapacidades y desarrollar un aumento en el nivel de competencia en esta enseñanza” (p. 30). Desde esta afirmación, hemos tratado de incluir en nuestro programa distintas propuestas prácticas que favorezcan tanto la adquisición de las competencias como la influencia en las actitudes de los participantes. Por ejemplo, en el caso de las sesiones de sensibilización en la práctica de actividad física con experiencias de limitaciones motrices o sensoriales, o la experiencia de práctica de un deporte utilizando una silla de ruedas.

Se propone una línea de trabajo basada en las teorías sobre el aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1978). Sin embargo, teniendo en cuenta la complejidad de este proceso en el que el alumno es el protagonista en la construcción de su propio

aprendizaje, podemos decir que no puede ser explicado exclusivamente desde una única formulación o teoría.

En los trabajos consultados, en concreto en el de Serrano y Pons (2011) enfocado al aprendizaje por competencias, se destacan afirmaciones como que cuando el profesional opta por este paradigma, debe

asumir que si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo y asumir que este enfoque debe ser dinámico y estar abierto a matizaciones, correcciones y ampliaciones (p. 24).

Afirmación, que por otro lado, muestra la relación existente entre esta línea metodológica y el tipo de investigación elegida, la investigación-acción.

Así vemos afirmaciones de otros autores, como por ejemplo, “el aprendizaje cooperativo dará respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos...” (Díaz-Aguado, 1995, p. 17) que nos muestran la importancia de este tipo de aprendizaje para abordar cualquier realidad educativa, pero aún más cuando ésta sea diversa y heterogénea. Uno de los ejemplos que se desarrollan en nuestro programa de intervención es que se plantean situaciones en las que dentro del grupo de actividad física hay un alumno con una discapacidad física y es usuario de silla de ruedas, por tanto el grupo debe de buscar una solución para esta realidad, y posteriormente tratar de ponerla en práctica para ver si hay resultados o no. Así lo vemos también en la idea de que son “procesos de naturaleza constructivista, en los que el propio sujeto se implica activamente, y a su vez requiere del concurso de otros” (Contreras, 2009, p.57).

Tal y como se ha analizado en algunos de los trabajos consultados, hemos tratado de introducir en la medida de lo posible la participación de personas con algún tipo de discapacidad, así como el contacto de los participantes en algún grupo y contexto donde se garantice la convivencia con personas con capacidades diferentes (Krahé y Altwasser, 2006). Con la intención de que el alumnado tenga experiencia directa con personas con discapacidad pudiendo ser así una práctica más dentro del programa de intervención.

En el trabajo de Flórez et al., (2009) en el que realizan un análisis de las características de distintos programas en relación a las actitudes, destacan algunas técnicas de intervención que se utilizaron, que también han sido importantes para nosotros en nuestro programa de intervención, como son:

- El contacto con las personas con discapacidad.
- La información. Donde se da información sobre el ámbito de la discapacidad.
- Información más contacto. Ambas técnicas anteriores.

- Experiencias no académicas en pequeños grupos (salidas, excursiones,...de personas con y sin discapacidad).
- Equipos de trabajo cooperativo (participando personas con y sin discapacidad).
- Entrenamiento de habilidades interpersonales.
- Simulación de discapacidades.
- Programas de tutoría por parte de los compañeros.

Así, en lo que se refiere a las propuestas didácticas que se desarrollaron en las sesiones del programa en cuestión, se encontraron:

- Sesiones teórico-prácticas impartidas por la profesora.
- Sesión magistral impartida por una atleta paralímpica. La deportista tiene una lesión medular completa desde los cuatro años en la columna dorsal alta y ha competido en distintos deportes como balonmano, natación, ciclismo, triatlón...destacando como haltera siendo campeona de España y tercera de Europa (2003), y en Atletismo, compitiendo en las Paralimpiadas de Londres 2012, en las modalidades de lanzamiento de peso y jabalina.
- Sesiones basadas en el aprendizaje cooperativo (Puzle de Aronson; Trabajo cooperativo en grupo)
- Sesiones de exposición por parte del alumnado, tanto teóricas como prácticas.
- Sesiones con visionado de documentos audiovisuales y su posterior dinámica de grupo (Fórum; Role Playing, foros en la plataforma UCVnet).
- Tutorías Grupales para la determinación, seguimiento y preparación de la exposición de los trabajos en grupo.
- Sesiones prácticas basadas en la metodología de resolución de problemas para la Educación Física inclusiva.
- Sesiones de análisis de la realidad en relación con la accesibilidad.
- Prácticas de deportes específicos para personas con discapacidad.
- Sesiones de aplicación fuera del ámbito de la Universidad con personas con capacidades diferentes.
- Foros de diálogo para la participación voluntaria del alumnado y el tratamiento de temas del programa.

Se expone a continuación (Tabla 6), el que ha sido el esquema general base de las sesiones, aunque se pueden encontrar desarrolladas en el anexo 13.

Tabla 6.

Esquema metodológico base de las sesiones del programa.

MOTIVACIÓN A LA SESIÓN	Actividad de motivación a los contenidos que se vayan a trabajar en la sesión. También podrá ser a través de la plataforma de la Universidad colgando artículos, videos, etc.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Llevamos a cabo de forma integrada teoría y práctica, aunque dependiendo de los contenidos se realizaron algunas sesiones más teórico-reflexivas.
PROPUESTAS	Después de la parte de desarrollo de la sesión, se desarrollaron propuestas de trabajo por parte del alumnado en la que trataban de adquirir las competencias trabajadas. En ocasiones se hizo de forma individual, por parejas, por grupos. Realizadas a través de plataforma o en la misma sesión.
CONCLUSIONES	Las sesiones concluyeron con la participación del alumnado en las reflexiones sobre lo vivido en la clase y algunas ideas resaltadas por la profesora.

4.2.3.5. Técnicas de seguimiento del programa.

Respecto a las técnicas de seguimiento, se utilizó fundamentalmente el diario de campo, en el que se registraron los acontecimientos más destacados de la puesta en práctica de las acciones planificadas, así como algunos elementos del Grupo de Discusión.

En cuanto al diario de campo de la investigación-acción (ver anexo 14), constituye un recurso que nos ayudó a “reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Blández, 2010, p. 52) y a llevar el seguimiento sistemático de dichos procesos. De alguna manera, a través del diario, podremos “revivir las clases para analizarlas y comprenderlas mejor” (Ibídem, p. 52). Martínez (2006), resalta que las anotaciones de campo van a ser abreviadas y esquematizadas, por lo que “conviene detallarlas o ampliarlas el mismo día o al día siguiente, de lo contrario perderán su capacidad de información” (p. 139). Trabajo minucioso y de gran esfuerzo, que será un “testimonio real de honestidad y “objetividad” de la investigación” (Ibídem, p. 139).

Para el desarrollo de nuestro diario diseñamos cuatro apartados: Acciones de clase, ¿Qué esperas que suceda?, ¿Qué sucede realmente? y Sentimientos y emociones. Por tanto, en primer lugar y previamente a la sesión se establecían las acciones de clase previstas y el segundo nivel ¿Qué esperas que suceda? Una vez concluida la sesión, se completaba el apartado de ¿Qué sucede realmente? donde se detallaban aspectos que habían sucedido y que podían ser relevantes para el seguimiento del programa. Por último se procedía a describir aquellos sentimientos y emociones que habían surgido de la propia experiencia. Al día siguiente, generalmente se releía y ampliaba la información con algo más de calma y perspectiva.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988), destacan el diario como medio para establecer una base de futuro diálogo con los participantes, algunas de las anotaciones que podría incluir serían:

- Detalles del programa diario (un sumario).
- Detalles de conversaciones, sesiones de planificación, entrevistas con visitantes, con dirigentes de la comunidad, miembros del personal, etcétera.
- Cuestiones pendientes de estudio.
- Dibujos, esbozos, ejemplos de buenas ideas para la enseñanza.
- Registro diario de áreas específicas de la práctica.
- Observaciones sobre estrategias de enseñanza.
- Reflexiones sobre lecciones.
- Planes para la enseñanza futura.
- Respuestas a cuestiones centrales planteadas antes de empezar a escribir. (p. 195).

En nuestro caso, nuestro diario, tal y como hemos detallado previamente, recogió fundamentalmente: “Detalles del programa diario”, “Registro diario de áreas específicas de la práctica” y “Reflexiones sobre lecciones”.

Por último, reseñar que el Grupo de Discusión, nos sirvió para completar la información del diario de campo, en cuanto a la recogida de información sobre el seguimiento del programa. Hemos incluido dentro del epígrafe de pruebas de evaluación que encontramos a continuación el Grupo de Discusión, donde se han detallado sus características. Sin embargo, como técnica de seguimiento, hemos de destacar que algunos de los aspectos por los que se valoró en esta línea fueron porque uno de los temas sobre los que se debatió fue justamente acerca de la valoración general que hacían los estudiantes respecto al programa de intervención. Se realizó una valoración en cuanto aspectos a destacar y a mejorar del mismo, así como referencias al equilibrio entre teoría y práctica o sobre la distribución de los tiempos en dicho programa.

4.2.4. Las pruebas para la evaluación de la adquisición de los resultados de aprendizaje y las competencias.

La elaboración de las pruebas de evaluación del perfil de competencias, fue uno de los aspectos más complejos dentro del proceso de la investigación por diferentes motivos, dada la dificultad que supone la evaluación real de competencias en el ámbito universitario.

La formación universitaria ha adoptado un modelo de desarrollo basado en competencias (López, González y De León, 2014). No obstante, a pesar de que estamos inmersos en un proceso de formación a través de competencias, su evaluación, sigue siendo un camino por recorrer, y, en muchos casos, los procesos se llevan a cabo sin tener en cuenta los aspectos claves de la evaluación por competencias.

Así, en lo que se refiere a la evaluación por competencias, son muchos los autores que han manifestado su opinión. Vemos, por ejemplo, según Mateo y Vlachopopulos,

(2010) que “La adquisición de una nueva competencia implica un efecto directo sobre nuestra capacidad para interpretar y dotar de nuevos sentidos a la realidad sobre la que actuamos” (p. 47). Además, ya no se entienden la evaluación y el aprendizaje como dos procesos distintos, sino como partes de una misma realidad, como se destaca en sus palabras, “asociar procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender” (p. 54). Por tanto, el planteamiento en el tipo de pruebas de evaluación que se propusieron, pretendieron valorar la “capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas” (Mateo y Vlachopoulos, 2010, p. 53).

Asimismo, tal y como proponen Guzmán, Marín y González (2010) en su estudio sobre evaluación de competencias docentes parece oportuno el uso de procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. Aspecto que hemos tomado en consideración en la propuesta para la evaluación del perfil competencial en nuestro proyecto.

En efecto, dentro del proceso previo a la intervención, se elaboraron cinco pruebas distintas para la evaluación de las competencias seleccionadas del perfil propuesto. Se pretendió realizar una evaluación variada en la que el participante pudiera manifestar los resultados de aprendizaje esperados de cada una de las competencias, por lo que se decidió que hubiera un cuestionario de medición de actitudes, una prueba tipo test, una de desarrollo, una de identificación de videos y una prueba final de simulación de un caso práctico. Todas las pruebas se sometieron a revisión y corrección previamente a la intervención por parte del director y codirector de esta Tesis Doctoral.

Cabe destacar que, tras el programa de intervención, se formó un grupo de discusión, aunque no como una prueba más, ya que ésta solamente fue llevada a cabo por seis estudiantes dentro del grupo, pero con un valor relevante para el seguimiento del propio programa, complementando el Diario de Campo llevado a cabo por la propia profesora-investigadora.

Para facilitar al lector el seguimiento del proceso de acercamiento a la evaluación del perfil competencial, se muestra un esquema general (ver Anexo 3) de todas las competencias, resultados de aprendizaje y pruebas de evaluación que se llevaron a cabo en la investigación. Así, en este esquema se puede observar que tres de los resultados de aprendizaje evaluados (RA 1.2, RA 6.2. y RA 7.3), no se someten al proceso de evaluación de los instrumentos que se muestran a continuación, sino que es a través de distintas actividades dentro del programa de intervención, con las que se evalúan dichos resultados de aprendizaje.

A continuación se describen cada uno de los instrumentos que se utilizaron en el estudio 2 para la evaluación de las competencias del perfil del profesional de CCAFyD respecto a la AFA.

4.2.4.1. Cuestionario de actitudes.

Dentro de los instrumentos de evaluación, podemos decir, que parece que los más utilizados en muchos de los estudios dirigidos al cambio de actitudes (Flórez et al., 2009) son “las escalas tipo Likert, los tests sociométricos, las entrevistas semiestructuradas y los listados de adjetivos” (p. 94).

Se confeccionó un cuestionario (ver anexo 4) de 60 ítems, para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, a partir de dos instrumentos de evaluación validados previamente. Estas dos escalas con dimensiones complementarias fueron de utilidad para la realización de una evaluación más completa de las actitudes dentro del perfil competencial del estudio. En cuanto a la valoración de los resultados del cuestionario, habrá que tener en cuenta que los participantes tendrán que valorar cada ítem de 1 a 5, donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. En función de la variable que se esté valorando, las puntuaciones esperadas serán las próximas a 1 o a 5 dependiendo de si ésta es una actitud positiva o negativa. Por ejemplo en el caso de la variable “prejuicios”, donde un ítem es: “La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes”, en este caso, resultados próximos a uno, nada de acuerdo, serían positivos. Lo mismo sucede con las variables “discriminación” y “competencias”.

El cuestionario se construyó en base a los dos que se muestran a continuación:

Intención de ayudar a personas con cierto grado de discapacidad. Se usó el cuestionario de Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porrá (2011) creado para la medición de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad. El cuestionario se enmarca en el contexto de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen, 1991), que considera que son factores determinantes del comportamiento otras variables como por ejemplo las normas subjetivas, además de la actitud del agente involucrado, en este caso de los estudiantes universitarios.

El instrumento estaba conformado por cuatro factores: actitud, norma social, control percibido e intención de ayudar. Los ítems referidos a actitud hacia la inclusión fueron cuatro y miden la predisposición de tratar y responder a la diversidad de necesidades para fomentar la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos (e.g. “Honestamente, creo que es un problema con el que no tengo nada que ver”). El factor norma social, con diez ítems, hace referencia a la presión social percibida por el individuo por parte de sus referentes más importantes para que realice o no un determinado comportamiento (e.g. “Los programas de inclusión deberían ser promovidos por el Estado”). La dimensión control percibido, con cuatro ítems, se refiere a la valoración que hace el individuo sobre su capacidad para llevar a cabo determinado comportamiento, (e.g. “Me siento capacitado/a para apoyar y ayudar a cualquier persona con discapacidad”). Y, finalmente, la intención de ayudar a la inclusión, con cinco ítems, alude a la predisposición a prestar colaboración y ayuda a las personas con discapacidad (e.g.

“Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social”). Los autores de la escala señalaron que el instrumento poseía índices adecuados de consistencia interna y de validez.

Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad. Por su parte, se utilizaron los 37 ítems del cuestionario en su forma G (General), de Verdugo, Arias y Jenaro (1995). Se trata de una escala multidimensional para la evaluación de actitudes hacia las personas con cualquier tipo de discapacidad (Moreno et al., 2006). En este instrumento los factores que se midieron fueron 5: a) valoración de capacidades y limitaciones con diez ítems, (e.g. “muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes”); b) reconocimiento/negación de derechos con 11 ítems, (e.g. “las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema”), c) implicación personal con siete ítems, (e.g. “no me importaría trabajar junto a personas con discapacidad”), d) calificación genérica con 5 ítems, (e.g. “las personas con discapacidad a menudo están de malhumor”) y e) asunción de roles con cuatro ítems, (e.g. “las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal”). Moreno et al. (2006) reportaron índices de consistencia interna adecuados del instrumento.

Además, en el cuestionario se incluyeron dos preguntas generales relacionadas con su experiencia previa, una era si tenían familiares o conocidos con algún tipo de discapacidad, y la otra si habían recibido algún tipo de formación sobre este ámbito.

4.2.4.2. Prueba tipo test (PT).

La prueba tipo test (Ver anexo 5) consistió en 25 preguntas con cuatro posibilidades de respuesta, de las que sólo una de ellas era correcta. El objeto de la prueba fue valorar la identificación que los estudiantes realizan de conceptos claves asociados a diversas competencias y resultados de aprendizaje. En concreto, en la Tabla 7, puede observarse la correspondencia que existe entre las diferentes preguntas de la prueba y las competencias y resultados de aprendizaje a cuya evaluación contribuyen.

Tabla 7.

Relación de la prueba tipo test con los RA y las competencias que evalúa.

COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	Cuestión
1. Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad	1.4. Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo	1, 8
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la personas con discapacidad y preparar el entorno...	2.2. Conoce protocolos de actuación adecuados previos a la intervención.	25
	2.3. Conoce como preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad	7, 19
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.	3.1. Conoce terminología sobre el ámbito	2
	3.2. Conoce las características generales de la discapacidad física	6, 9, 14
	3.3. Conoce las características generales de la discapacidad sensorial	10, 12
	3.4. Conoce las características generales de la discapacidad intelectual	11, 13
	3.5. Conoce las características generales de los distintos tipos de patologías fisiológicas	15
6. Crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de AF.	6.1. Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas para la AF y las personas con discapacidad	23
7. Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.	7.1. Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización	5, 18
	7.2. Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas	16, 17, 20, 21, 22, 24
	7.4. Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado	3,4

4.2.4.3. Prueba de desarrollo (PD).

Esta prueba estuvo formada por nueve preguntas del tipo de desarrollo referidas a los distintos aspectos evaluados (ver anexo 6). El objetivo de esta prueba fue evaluar la capacidad del alumno para explicar, relacionar o justificar cada uno de los contenidos sobre los que se preguntó.

A continuación se muestran, en la Tabla 8, las partes de la prueba o cuestiones que contribuyen a evaluar diferentes competencias a través de cada uno de los resultados de aprendizaje que las integran.

Tabla 8.

Relación de la prueba de desarrollo con los RA y las competencias que evalúa.

COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	Cuestión
1. Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad	1.1. Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad 1.4. Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo	Toda la prueba 3
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la personas con discapacidad y preparar el entorno previamente a la intervención.	2.1. Conoce técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona con discapacidad 2.2. Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención	6 6
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de la persona con discapacidad.	3.1. Conoce terminología sobre el ámbito 3.5. Conoce las características generales de las patologías fisiológicas 3.6. Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad	2 8 4
4. Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.	4.1. Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos	5
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de AF.	6.1. Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas para la AF y las personas con discapacidad	9
7. Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física...	7.1. Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas	7
8. Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad	8.1. Conoce la terminología adecuada para nombrar a las personas con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella	1

Como se puede observar, algunas de las preguntas iban dirigidas a la definición de conceptos, relación entre ellos, realización de mapas conceptuales o la identificación de materiales deportivos. En el caso de la pregunta 1, se pregunta sobre terminología adecuada para dirigirse a distintas personas con discapacidad, por tanto, se evalúan aspectos de la competencia 1, sobre sensibilización. Sin embargo, para evaluar este RA se analizaron los términos utilizados en toda la prueba para completar así la evaluación valorando este RA no solo en una cuestión en la que se pregunta por terminología, sino en todo lo que el alumno ha redactado. Además, a través de la cuestión 1 se evalúa un RA de la competencia 8 sobre comunicación, ya que en dicha pregunta se pide que se diga con qué palabras, términos se dirigirían para nombrar a distintas personas con

discapacidad. En la cuestión 3 se evalúa si el participante conoce las diferencias entre integración e inclusión, y los distintos paradigmas para abordar esta realidad. Las preguntas 2 y 4 versan sobre aspectos teóricos del ámbito de la discapacidad, definiciones y aspectos legislativos. Respecto a la pregunta 5 está relacionada con todo lo referente a las adaptaciones curriculares, en conexión con los aspectos teóricos de la competencia 4 sobre diseño y planificación. La pregunta 6 trata de evaluar aspectos sobre los protocolos de actuación en cuanto al trabajo de AFA que se concretan en la competencia 2. En la pregunta 7 se evalúan los conocimientos relacionados con los deportes adaptados de la competencia 7. En cuanto a la pregunta 8 sobre tipos de discapacidad, se evalúa en este caso, los conocimientos sobre las distintas patologías fisiológicas a través de un mapa conceptual. Por último, en la pregunta 9 se trata de identificar distintas ayudas técnicas y materiales adaptados y sus funciones, por tanto, dentro de la competencia 6.

4.2.4.4. Prueba de videos (PV).

En la prueba de videos (ver anexo 7) se proyectaron 8 videos diferentes (ver cd anexo) en los que se pedía a los estudiantes identificar cada una de las discapacidades de las personas que aparecían y detallar tanto su definición como las características más destacadas de cada una.

Respecto al objetivo de la prueba, con ella se pretendió valorar la habilidad del alumno para distinguir los tipos de discapacidad por observación.

A continuación se muestran en la Tabla 9 los videos que evalúan cada uno de los resultados de aprendizaje de las competencias a las que atañe esta prueba.

Tabla 9.

Relación de la prueba de videos con los RA y las competencias que evalúa.

COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	VIDEO
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de la persona con discapacidad.	3.2. Conoce las características de la discapacidad física	1,3,5,6
	3.3. Conoce las características de la discapacidad sensorial	7, 8
	3.6. Conoce las características de la discapacidad intelectual	2, 4

Cada uno de los videos mostraba un tipo de discapacidad. Por un lado los videos 1, 3, 5 y 6 versaban en torno a la discapacidad física. El video 1 mostraba a un niño con parálisis cerebral, el 3 un atleta con doble amputación en miembros inferiores, el video número 5 proyectó a una persona con una lesión medular, en concreto una tetraplejia. Y el último video con una discapacidad física fue sobre una distrofia muscular. Los videos 7 y 8 mostraron personas con discapacidad sensorial, sordera y cieguera respectivamente. Por último, también se proyectaron dos videos dentro del grupo de la discapacidad intelectual y los trastornos de conducta. El video 2 de un niño con un trastorno conductual, en concreto un TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), y el video número 6 de un niño con Síndrome de Down.

4.2.4.5. Prueba de simulación (PS).

Esta prueba fue la última de todas las utilizadas y no se realizó en el pre-test, sino exclusivamente en el pos-test, ya que se consideró que requería un mínimo de conocimientos previos, así como unos tiempos y esfuerzos muy elevados para el alumnado, definiéndose unas características de la prueba que hacían desaconsejable la evaluación previa.

La prueba consistió en una simulación en la que había que resolver un caso práctico, (ver anexo 8) en el que el participante debía de prever una serie de aspectos a tener en cuenta, proponer una serie de actividades y en algunos casos, a los que por azar les correspondió, llevarlo a la práctica con un grupo de participantes.

Con la prueba de simulación se pretendió evaluar la capacidad del alumnado tanto para diseñar actividades inclusivas como para ponerlas en práctica en una situación lo más cercana posible a la realidad, poniéndose en juego sus habilidades para llevar a cabo las actividades programadas y para comunicarse con la persona que simulaba la discapacidad.

A continuación se muestran en la Tabla 10 cada uno de los apartados que evalúan cada uno de los resultados de aprendizaje de las competencias a las que atañe esta prueba.

Tabla 10.

Relación de la prueba de simulación con los RA y las competencias que evalúa.

COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SIMULACIÓN
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la personas con discapacidad y preparar el entorno...	2.3. Conoce como preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad	NIVELES DE CONCRECIÓN
4. Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.	4.2. Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial	ADAPTACIONES
	4.3. Lleva a la práctica de forma correcta las adaptaciones programadas	PUESTA EN PRÁCTICA
5. Plantear y llevar a cabo actividades físicas inclusivas, que respondan a las necesidades individuales de cada persona.	5.1. Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad física	ORIENTACIONES
	5.2. Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad sensorial	ORIENTACIONES
	5.3. Propone tareas que favorecen la inclusión de la persona con discapacidad	PROPUESTA DE TAREAS
	5.4. Lleva a la práctica tareas que favorecen la inclusión de la persona con discapacidad	PUESTA EN PRÁCTICA
8. Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad	8.1. Conoce la terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella	PUESTA EN PRÁCTICA

La ficha de evaluación del caso práctico que hemos comentado previamente y que se puede encontrar en el anexo 8 estaba formada por dos partes diferenciadas, la primera en la que el alumno tenía que describir: orientaciones a tener en cuenta, protocolos de actuación, aspectos a tener en cuenta en cuanto a los niveles de concreción, adaptaciones y materiales y ayudas técnicas concretas para ese caso práctico. Por otro lado, en la segunda parte de la ficha, el alumno tuvo que desarrollar de forma detallada la tarea concreta que proponía para llevarla a cabo con el grupo de alumnos en el que participaba la persona con discapacidad en concreto.

4.2.4.6. Grupo de discusión.

El grupo de discusión (ver anexo 11), puede ser de gran ayuda para construir conocimiento y sentido en los temas que sean objeto de estudio en la investigación (Arboleda, 2008). Por su parte, Soler y Vilanova (2010), lo definen como “una conversación entre un conjunto de dos a ocho personas seleccionadas con un propósito, combinando algunas de las características de la entrevista y la observación participante” (p. 31). De una forma abierta trata de dar a conocer y confrontar distintos puntos de vista sobre el proceso de investigación. Además, es una técnica muy útil “cuando el grupo de

personas ha estado trabajando junto durante un tiempo y con un propósito común” (Ibídem, p. 31), característica que se cumple en nuestro caso.

Se utilizó el grupo de discusión al final del programa de intervención siendo como instrumento para contrastar aquellos aspectos más relevantes del proceso, así como los contradictorios que pudiera haber con respecto a pautas de seguimiento del programa reflejadas en el diario de campo.

Para el desarrollo del grupo de discusión, la profesora-investigadora ejerció las funciones únicamente de moderadora favoreciendo así la participación de todos los miembros del grupo.

Se pretendió que esta herramienta ayudara a conocer la opinión de los participantes respecto al programa de intervención, la percepción de los mismos respecto a cada una de las competencias propuestas en el perfil y profundizar en aspectos del programa que pudieran haberse quedado sin analizar suficientemente.

Se propusieron varios temas para el debate, tratando así de conversar desde distintos puntos de vista sobre ellos, algunos de estos temas fueron: valoración general de la asignatura, valoración de aspectos concretos del programa, como por ejemplo la metodología, contenidos del mismo, etc. También se discutió sobre la evaluación que se llevó a cabo del programa. Uno de los temas que se valoraron fue las expectativas que tenían sobre la asignatura y posteriormente qué cambios habían percibido en general en sus conocimientos, habilidades y actitudes antes y después del programa de intervención. Por último, se pasó a analizar el perfil de competencias para lo cual se fueron nombrando cada una de las competencias, mientras que cada participante aportaba en qué medida percibía haber adquirido esta competencia en su proceso de aprendizaje.

Tras describir cada una de las pruebas de evaluación utilizadas, veamos cuál fue el procedimiento en cada una de ellas.

4.2.5. Procedimiento.

Se muestran a continuación cada uno de los procedimientos llevados a cabo para cada una de las pruebas realizadas. Todas las pruebas de evaluación, a excepción de la de simulación, se realizaron antes y después de la aplicación del programa de intervención. Por tanto, para favorecer el máximo de participantes en la evaluación previa, se informó a éstos de que la primera sesión sería una jornada de evaluación inicial respecto a la asignatura. Para facilitar la realización de las pruebas tipo test, de desarrollo y de videos, se dividió al grupo en dos, utilizando dos aulas contiguas para poder supervisar el desarrollo de las mismas. La profesora-investigadora tuvo la colaboración de una compañera para llevar a cabo las pruebas, aunque sí realizó a ambos grupos la explicación inicial. También es necesario comentar que la sesión de pruebas pre fue el

primer contacto de la profesora-investigadora con el grupo en cuestión, en concreto, la primera prueba fue el cuestionario de actitudes, tratando así de no condicionar en ningún caso el proceso de investigación.

4.2.5.1. Procedimiento seguido con el cuestionario de actitudes.

Una vez confeccionado el cuestionario, se pidió a dos alumnos que ya habían cursado la asignatura en otra sede de la titulación (Torrente), que realizaran dicho cuestionario tratando de hacer una crítica de la formulación de los ítems y del cuestionario en sí, sobre todo centrando su atención en si todos los ítems eran comprensibles y claros, o por el contrario, inducían a confusión. Los alumnos tuvieron que realizar el cuestionario tratando de valorar si las preguntas se comprendían bien o no y pudiendo realizar las propuestas de modificación necesarias en función de esta directriz.

Así, éstos sugirieron que en la pregunta 16 no se comprendía el sentido de la misma por lo que se modificó levemente su redacción para facilitar su comprensión, pasando así de “Creo que soy capaz de percibir las necesidades especiales de los/as personas con discapacidad” a “Creo que soy capaz de percibir las necesidades que tienen las personas con discapacidad”. En el ítem 18, “Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad psíquica o sensorial” comentaron el problema de que en la formulación se habla de discapacidad sensorial y discapacidad psíquica cuando son discapacidades muy distintas, por lo que propusieron separar en dos ítems dicha cuestión, manteniendo la misma formulación y modificando solamente el tipo de discapacidad. En la pregunta 37 proponen buscar un sinónimo para un término que les parece complicado de comprender, por lo que se sustituye suspicaces por desconfiadas. Y por último, sobre las preguntas 31 y 34 comentaron su ambigüedad ya que consideraban que era muy distinto referirse a una persona con discapacidad intelectual que a una persona con discapacidad física: Sin embargo se desestimó esta apreciación porque justamente estos ítems hacían referencia a las personas con discapacidad en general tratando así de evaluar la actitud hacia éstas como colectivo.

Después de este proceso, se introdujo de forma virtual el cuestionario para su realización por medio informático, a través de Google Drive. Ha de comentarse que aunque esta prueba se realizó online, se llevó a cabo dentro del proceso de evaluación de las pruebas de tipo test, desarrollo y videos, por lo que se completó en presencia de la profesora-investigadora. Para ello se hizo uso del aula de informática para que todos los participantes pudieran realizarla simultáneamente. Este sistema informático detecta de forma inmediata si los participantes han dejado sin contestar algún ítem por error, por lo que permite obtener todas las respuestas sin valores perdidos. Esta prueba se repitió cuatro meses después, tras la aplicación del programa de intervención.

4.2.5.2. Procedimiento seguido con la prueba tipo test.

El protocolo de la prueba consistió en entregar el documento a resolver a los participantes, para el cual tuvieron de tiempo unos 30 minutos. Se explicaron las características de la misma, así como las puntuaciones de respuestas correctas e incorrectas. Tras completar la prueba, fue recogida por parte de la profesora-investigadora.

4.2.5.3. Procedimiento seguido con la prueba de desarrollo.

En cuanto al procedimiento que se utilizó en la prueba de desarrollo, ésta se llevó a cabo posteriormente a la prueba tipo test. Se informó a los participantes de que disponían de algo más de una hora para responder a las distintas preguntas. Se resolvieron las cuestiones que pudo haber sobre la comprensión de las distintas preguntas, tratando de que quedara claro el enunciado de cada una. Tras la realización de la evaluación se procedió a recoger la prueba completada por los participantes.

4.2.5.4. Procedimiento seguido con la prueba de videos.

En cuanto al protocolo de la prueba de videos, en un principio se explicó que se proyectarían distintos videos sobre distintas discapacidades con una duración de 1 o 2 minutos y que tendrían que intentar identificar el tipo de discapacidad. Después de cada video el participante tendría 5 minutos para identificar el nombre de la discapacidad, decir a qué grupo pertenece y escribir las características de la misma. Así se fueron proyectando cada uno de los videos. Al terminar la proyección del último video, y del correspondiente tiempo de espera, se procedió a recoger la prueba.

4.2.5.5. Procedimiento seguido con la prueba de simulación.

Se utilizó un protocolo en el desarrollo de la prueba explicando previamente las partes de la misma a los participantes (Anexo 9).

Por tanto, en primer lugar, se había previsto la organización de la prueba en dos turnos (22 alumnos en cada uno, seguidos en el tiempo para evitar que hubiera contaminación de información entre los grupos. En cada turno, en un primer momento los participantes completaron la ficha de simulación de la prueba en el aula, además de resolver una planilla breve con varias cuestiones tipo test (Anexo 10). En un segundo momento, en el gimnasio de la instalación, se realizó el sorteo para que cuatro personas (una por cada caso práctico) pusieran en práctica la actividad diseñada previamente. El participante, tenía unos minutos para preparar el material necesario, en función de su actividad programada, y procedía a la puesta en práctica. Para poder analizar esta prueba se realizaron grabaciones para cada una de las simulaciones.

No se pudo evaluar a todo el grupo con la puesta en práctica del caso en cuestión, porque para ello se hubiera requerido un elevado tiempo que en ningún caso se asemeja a la realidad cotidiana de la evaluación en el ámbito universitario.

4.2.5.6. Procedimiento seguido con el Grupo de discusión.

Se seleccionaron seis de los 44 participantes en el programa, con el criterio de haber tenido una alta asistencia al mismo. Fueron cuatro alumnos y dos alumnas, a los que se les solicitó su participación de forma voluntaria, y con el consentimiento informado oportuno (Anexo 12). El criterio de alta asistencia puede producir algún sesgo en los resultados, pero lo que se trata es de valorar el desarrollo, en el marco de una materia del Plan de Estudios que tiene asignados 6 ECTS, del programa de intervención, y, para ello, deben opinar y debatir aquellos que han tenido una presencia elevada en las sesiones.

El Grupo de Discusión se organizó en la sede de la facultad, duró en torno a una hora y se trataron distintos temas, todos sobre diferentes aspectos del proceso formativo.

Se realizó la grabación del grupo de discusión para posteriormente ser transcrito y analizado (Anexo 11).

Una vez descritos los procedimientos para cada una de las pruebas, pasamos a conocer cómo se realizó el análisis de los datos en esta segunda fase de la investigación.

4.2.6. Análisis de la información procedente de las pruebas de evaluación.

Para el tratamiento de la información referida a nuestro estudio 2, se establecieron en primer lugar los resultados de aprendizaje de cada una de las competencias seleccionadas (tal y como se mostró en el apartado 4.2.3.2. *Competencias del programa y resultados de aprendizaje*). Se diseñó por un lado un esquema gráfico de cada una de las competencias (ver en capítulo de resultados), en el que se muestran los resultados de aprendizaje de la misma y las pruebas de evaluación correspondientes que aportan información para la evaluación de cada RA. Además se diseñó una tabla para cada RA en la que se analizaron los resultados obtenidos en función de cada una de las pruebas de valoración de dicho RA, tanto en la fase pre como en la fase pos test. Así, se mostraron de forma cuantitativa las respuestas de los participantes en la mencionada tabla, detallando a su vez, de forma cualitativa los contenidos de las respuestas en función de los RA analizados. Cabe señalar que a lo largo del capítulo de resultados se utilizó el acrónimo E para distinguir con discreción a los estudiantes que participaron en la investigación, manteniendo sin embargo por parte de la profesora-investigadora, en todo momento el control de cada uno de los participantes.

4.2.6.1. Análisis de la información procedente del cuestionario de actitudes.

Para el análisis de los datos se utilizó la plataforma Google Forms, facilitando ésta la obtención de resultados evitando los valores perdidos, que hubieran podido generarse con otros procedimientos.

Se hicieron varios análisis en función de algunos factores tratando así de conocer en profundidad los resultados del pre y post test. Se analizaron las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables, así como las puntuaciones t y las significaciones (valores de p) para la comparación de pruebas de una misma muestra, utilizando el programa informático SPSS 18. Además de este análisis se realizaron comparaciones teniendo en cuenta el mayor o menor contacto de los estudiantes con personas con algún tipo de discapacidad.

4.2.6.2. Análisis de la información procedente de la prueba tipo test.

En análisis de los datos en el caso de la prueba tipo test, se realizó valorando cada pregunta como correcta cuando el alumno había elegido la respuesta adecuada, o incorrecta cuando el alumno había errado la pregunta o la había dejado en blanco. Se penalizaron las respuestas incorrectas para evitar el factor suerte como condicionante de los resultados. De cada pregunta, en función de lo que evaluó se enunciaron dos “desempeños”, término que hemos utilizado para identificar los principios básicos de cada resultado de aprendizaje (desarrollado en el capítulo de resultados). En el caso de esta prueba tipo test, siempre se muestran dos desempeños, uno con el logro del participante y otro que manifiesta la falta de ese conocimiento. En lo que se refiere a la unidad de medida, los resultados de la prueba tipo test se han interpretado en función del tanto por ciento de participantes que han conseguido o no un desempeño.

4.2.6.3. Análisis de la información procedente de la prueba de desarrollo.

Para el análisis de los datos de la prueba de desarrollo, se trató de establecer para cada una de las cuestiones, una serie de desempeños, mostrando de forma gradual la adquisición de los mismos.

A modo de ejemplo que facilite el seguimiento al lector, en el RA 2.2. *Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención*, se generan respecto a la prueba de desarrollo cuatro desempeños: No conoce las pautas básicas antes de la puesta en marcha de la actividad física; Describe 1-2 pautas de actuación previas a la actividad física; Describe 3-4 pautas de actuación previas a la actividad física; Describe 5 o más pautas de actuación previas a la actividad física. Como se puede observar, existe una progresión entre el primer y el último desempeño.

Por tanto, se procedió a la lectura detallada de las respuestas de los participantes, tratando de clasificar sus respuestas en los desempeños establecidos. Se mostraron los

resultados obtenidos en tanto por ciento en función de las respuestas de los participantes asignadas a cada uno de los desempeños.

4.2.6.4. *Análisis de la información procedente de la prueba de videos.*

En cuanto al tratamiento de la información de los resultados obtenidos en la prueba de videos, se procedió a desglosar los contenidos, al igual que en la prueba de desarrollo, en varios desempeños que mostraran la adquisición de conocimientos respecto al RA en cuestión. Así, en esta prueba, se utilizó un esquema común para el análisis de todos los videos: Identifica el tipo de discapacidad en la observación de imágenes audiovisuales; Define el tipo de discapacidad observada en las imágenes audiovisuales; Identifica alguna característica de la discapacidad visualizada; Identifica alguna característica socio afectiva de la discapacidad visualizada.

Se analizó cada una de las respuestas de cada participante en cada uno de los videos, clasificándolas y contabilizándolas así, en tanto por cien, para proceder a la muestra de resultados de cada resultado de aprendizaje.

4.2.6.5. *Análisis de la información procedente de la prueba de simulación.*

El análisis de resultados en la prueba de simulación tiene algunos matices respecto al resto de pruebas, ya que por las características de esta prueba se realizó un análisis más complejo. En primer lugar, se analizó la información de la planilla de evaluación de la prueba de cada uno de los participantes, con los mismos criterios de clasificación de la información que en las pruebas anteriores. Sin embargo, en este caso, los desempeños se elaboraron en función de los apartados de la planilla de evaluación. Por tanto, se realizaron para los contenidos de: niveles de concreción, adaptaciones, orientaciones y propuesta de tareas. Además al haber cuatro casos prácticos distintos, se separó el análisis mostrando los resultados en función de cada tipo de discapacidad, según los casos prácticos.

En segundo lugar, para el análisis de la información referida a la puesta en práctica de la simulación, se procedió a analizar los videos de los ocho alumnos (cuatro por grupo de evaluación) que realizaron la simulación del caso práctico (cuatro casos prácticos distintos). Este análisis se realizó de forma distinta, prescindiendo de tablas que muestren los resultados como en pruebas anteriores, optando por narraciones explicativas de los casos de los ocho participantes detallando los de los dos alumnos evaluados por cada tipo de discapacidad.

4.2.6.6. *Análisis de la información procedente del Grupo de discusión.*

En cuanto al análisis de los resultados del grupo de discusión, se procedió de forma distinta al resto de pruebas.

En primer lugar se realizó la transcripción del video de la grabación de la sesión del grupo de discusión. Posteriormente, para su análisis se resaltaron las ideas, contenidos más relevantes en función tanto del programa de intervención, como de la evaluación del mismo a través de cada una de las competencias, tratando así de contrastarlas con los resultados obtenidos con el resto de las pruebas en el capítulo de resultados y discusión.

4.2.7. Aspectos éticos.

Por su parte, en cuanto a los aspectos éticos, en el estudio 2 de la investigación, se tuvieron en cuenta varias consideraciones.

En primer lugar, se informó a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” del estudio que se quería llevar a cabo en cuanto al programa de intervención y ésta manifestó su consentimiento para proceder a su desarrollo.

Previamente a la grabación y participación voluntaria en el grupo de discusión se firmó por parte de todos los participantes el consentimiento informado (anexo 12) que autorizaba a la profesora-investigadora tanto a la grabación como al uso de la información con fines académicos y de investigación.

Cabe puntualizar que durante el proceso de desarrollo del programa de intervención, se solicitaron los permisos oportunos para llevar a cabo las sesiones en las que participó el alumnado y se mantuvo durante todo el proceso de investigación el anonimato, tanto de los alumnos y alumnas de la facultad como de las personas con discapacidad que colaboraron en el programa.

CAPÍTULO 5. PROCESO Y RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de este capítulo se estructura en dos partes que, si bien son complementarias, merecen un tratamiento diferenciado en coherencia con los dos estudios y objetivos formulados en esta investigación. Así, por un lado, en la primera de las partes de este capítulo (Estudio-1) se trata de dar respuesta al objetivo 1: Elaborar, a partir del análisis de experiencias y juicios de expertos, un perfil de competencias del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para la atención a las personas con discapacidad.

Por otro lado, en la segunda parte, se abordan los resultados que hacen referencia al objetivo 2 (Estudio-2): Evaluar los resultados de un programa de intervención, con estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en el desarrollo de las competencias profesionales del perfil establecido.

También parece oportuno comentar que tras el discernimiento oportuno, se decidió construir este capítulo integrando la descripción de los resultados y su análisis y discusión. Entendemos que, de esta manera, se facilita su comprensión en cuanto a la dimensión y contraste de los resultados obtenidos en cada una de las competencias. Además, es necesario señalar la gran dificultad de proceder al contraste de los resultados con otras fuentes de información; por un lado, por la escasez de estudios cuyo objeto de estudio se haya centrado en programas de intervención, y, por otro, porque los escasísimos estudios que hacen referencia a programas de intervención no profundizan en el aspecto de la evaluación de resultados de aprendizaje vinculados a competencias concretas.

5.1. ELABORACIÓN, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS Y JUICIOS DE EXPERTOS, DE UN PERFIL DE COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE CCAFyD PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ESTUDIO-1).

En el presente apartado se muestran tanto los resultados cuantitativos como cualitativos sobre las valoraciones realizadas por los expertos de las competencias sugeridas. En primer lugar se analizarán los estadísticos obtenidos en el perfil valorado por los expertos y posteriormente se valorarán los aspectos cualitativos de cada una de las competencias, llegando así a establecer el perfil final de competencias en actividad física adaptada para el profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

5.1.1. Análisis cuantitativo.

Para el análisis cuantitativo de la propuesta de competencias presentada al grupo de expertos hemos llevado a cabo dos procesos diferentes, aunque en alguna medida, complementarios. Por un lado, hemos procedido a la aplicación de técnicas estadísticas básicas de carácter descriptivo (media, moda y desviación típica), y, por otro, al cálculo del Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI) (León y Montero, 2002; Cohen y Swerdlik, 2001), con el objeto de determinar el grado en el que cada competencia cuenta con el acuerdo de los expertos para ser considerada relevante en un perfil de competencias para la formación.

Respecto a los descriptivos estadísticos básicos, tal y como se muestra en la Tabla 11, vemos que los valores que más se repiten en todas las competencias son el 4 y el 5 (valores correspondientes a un alto o total grado de acuerdo) lo que nos da la información de que los expertos valoran de forma importante todas las competencias propuestas.

Tabla 11.

Resultados de la valoración del perfil de competencias por parte de los expertos.

VARIABLE	M	MODA	SD
1. Mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad	4,44	5,00	,88
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención.	4,44	4,00	,70
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad y características generales de las personas con discapacidad	4,00	5,00	1,11
4. Diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en los niveles de concreción de su competencia directa del sistema educativo.	4,22	5,00	1,09
5. Mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas a las necesidades específicas de la persona con discapacidad en el ámbito de la Actividad Física	4,66	5,00	,50
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física	3,88	4,00	,78
7. Mostrar habilidad para promocionar y enseñar deportes adaptados, enriqueciendo así el abanico de posibilidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad	3,88	4,00	,92
8. Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz con la persona con discapacidad sea cual sea su discapacidad.	4,22	5,00	,83
9. Aplicar conocimientos y técnicas para proceder a evaluar las propias planificaciones y adaptaciones realizadas, mostrando una actitud de autocrítica que posibilite la autoevaluación de la tarea profesional.	3,44	3,00	,88
10. Competencia para liderar y coordinar acciones, personas e instituciones para lograr la implicación en el proceso formativo de las personas con discapacidad	3,11	3,00	1,36
11. Demostrar habilidad para trabajar en equipo con los propios compañeros y las familias de la persona con discapacidad, siendo consciente de su importancia para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias	4,00	4,00	,70
12. Mostrar una actitud crítica y evaluar programas en los que participen personas con discapacidad	3,22	3,00	,84

Nota: M.=Media. SD: Desviación Típica.

Cabe destacar que la competencia 5 obtiene la media más alta, además de la desviación típica más baja, por lo que se puede decir que cuenta con un alto grado de acuerdo entre los expertos. Los expertos muestran así su grado de acuerdo con el marco teórico, ya que, esta competencia se encuentra resaltada como básica para el futuro docente en la mayoría de trabajos consultados (Jansma y Surburg, 1995, Jansma, Porretta y Surburg, 2002, Sherrill, 2004, EUSAPA, 2007-2011, EIPET 2007-2009, Reina, 2010). Como también se ha señalado en otros trabajos, el desarrollo de esta competencia va a posibilitar, en el caso del profesorado de EF, adecuar más eficazmente los elementos curriculares a cualquier alumno o alumna con discapacidad (Jiménez- Monteagudo y Cuevas, 2013). Además, en esta línea, encontramos el trabajo de Block et al. (2013) sobre la percepción de autoeficacia del profesional respecto a la atención de alumnado con discapacidad. Los autores resaltan la importancia de crear trabajos que puedan valorar, medir...ir en la línea de la formación de éstos en competencias. En concreto, de competencias que posibiliten la atención de, en el caso del ámbito educativo, alumnos con capacidades diferentes dentro de un grupo de 30-40 alumnos sin discapacidad. Esta situación exige inevitablemente la capacidad del profesional para proponer actividades inclusivas en las que a todos se les permita la participación.

Asimismo, existe una alta valoración por parte de los expertos de las competencias 1 y 2, observándose una media de 4,4 en las dos, siendo la moda 5 en la primera y 4 en la segunda, obteniéndose una desviación típica menor en esta última. Por tanto, se puede decir que, dentro del perfil propuesto, son competencias fundamentales para los expertos. En lo que se refiere a la primera, esta competencia relacionada con la sensibilidad hacia las personas con discapacidad y su contexto, ya se enfatizó en otros trabajos, como competencia necesaria como sustrato para la adquisición de otras competencias posteriores (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013). Además, la actitud positiva hacia las personas con algún tipo de discapacidad es resaltada por diferentes especialistas como competencia clave para desarrollar en el profesional (Araya-Cortés, González-Arias y Cerpa-Reyes, 2014; Block, 2014; Hernández et al., 2012; Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013; McKay, 2013; Reina 2010 y Rizzo, 2013), ya que la existencia de estereotipos, prejuicios o falta de empatía hacia las personas con discapacidad, puede ser causa de una atención inadecuada por parte del profesional (Jiménez-Monteagudo y Cuevas, 2013). Así también queda confirmada esta idea, en el trabajo de Hernández et al. (2011) en el que realizan una revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión, ya que resaltan que las actitudes juegan un rol muy importante para favorecer los procesos de inclusión en la clase de EF del alumnado con discapacidad.

Por su parte, la competencia 2, referida a la evaluación inicial y la preparación del entorno de aprendizaje, se muestra fundamental en otras propuestas consultadas (EIPET, 2007-2009; EUSAPA, 2010; Jiménez-Monteagudo, 2011). Además parece decisiva ya que existen pocos instrumentos validados disponibles para esta evaluación inicial. Por su

parte, la organización del entorno de aprendizaje se torna imprescindible para facilitar la práctica en la participación de personas con algún tipo de discapacidad (Cuevas, 2010). Así, entre los escasos trabajos en esta línea, encontramos el de Caus et al. (2013) sobre los procedimientos de actuación ante la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. En el estudio, se establece un protocolo de actuación dividido en dos partes, por un lado aspectos que se refieren a la búsqueda de información, donde se analiza la situación concreta del alumno, como por ejemplo, si necesita ayuda o si presenta problemas de comunicación,... Y por otro lado, un apartado sobre la programación de aula donde se recogerá si el alumno necesita una atención precisa en EF o si hay que hacer adaptaciones de acceso. Todas estas acciones, relacionadas con la competencia 2, serán decisivas para que el desarrollo de la AF sea lo más ajustado posible a las necesidades de la persona con algún tipo de discapacidad.

Siguiendo con el análisis, observamos que las siguientes competencias con las medias más altas son las competencias 4 y 8, con una media de 4,2. En ambas el valor que más se repite es la máxima puntuación (5) sobre el grado de acuerdo con su relevancia para un perfil competencial, aunque no parece existir un alto grado de acuerdo entre los expertos, ya que en la competencia 8 la desviación típica se aproxima a 1 y en el caso de la competencia 4 está por encima de 1. En lo que se refiere a la competencia 4, relacionada con el diseño y programación de adaptaciones en los distintos niveles de concreción, también es resaltada en la mayoría de trabajos que tratan de destacar competencias del profesional, tal y como se observa en los primeros trabajos encontrados, llevados a cabo por Jansma y Surburg (1995) y Jansma et al. (2002), cuando resaltan “Demostrar habilidad para formular planes curriculares adaptados” como una de las competencias claves que deben mostrar los profesionales. Se observan formulaciones con los mismos contenidos en trabajos posteriores (EIPET 2007-2009, EUSAPA 2010, Reina, 2010). Uno de los aspectos que parecen fundamentales en el trabajo de Hernández et al. (2011) para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, es la capacidad del profesorado de adaptar el currículum a sus necesidades. En otros trabajos donde se cuestiona la preparación de los profesionales del ámbito de la EFA para una enseñanza inclusiva, se pone de manifiesto que éstos deben de mostrar habilidad para planificar y modificar programas donde participen alumnado con y sin discapacidad (Coates, 2012).

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier ámbito, la calidad de la comunicación va a ser para el profesional algo fundamental. A esa comunicación hace referencia la competencia 8, cuya relevancia queda igualmente patente en las investigaciones y trabajos contrastados (EUSAPA, 2010, Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013; Reina, 2010; Sherrill, 2004). En uno de los estudios (Murata et al. 2000) que analiza el profesor Hernández en su ponencia sobre EF e inclusión educativa (Hernández, 2010), pone de manifiesto, que los procesos de comunicación y las relaciones en la comunidad educativa posibilitan de forma positiva la

inclusión del alumnado con discapacidad. Así, será importante que el profesorado favorezca la interacción entre los alumnos pero también que existan unas relaciones satisfactorias entre profesorado-alumnado, aspecto que va a estar condicionado por la capacidad del profesional para comunicarse, en este caso, con el alumnado con algún tipo de discapacidad.

Las competencias que obtienen una media de 4 puntos son la 3 y la 11, teniendo la primera de ellas una moda de 5, máxima puntuación, aunque con una desviación típica por encima de 1, lo que muestra variaciones en las valoraciones de los expertos. Por su parte, los trabajos consultados, de una forma u otra, justifican la competencia 3 enfocada hacia el conocimiento básico, en la que se destaca que lo que se pretende alcanzar no es tanto memorizar contenidos teóricos sino ser capaz de, por ejemplo, identificar distintos tipos de discapacidad.

En el trabajo de Piletic y Davis (2011) sobre las características del curso de introducción a la AFA impartido en las distintas universidades estadounidenses, uno de los contenidos para el que más horas lectivas se invierte es conocer discapacidades. En los resultados del grupo de discusión sobre inclusión del alumnado con discapacidad (Ríos, 2007) se muestra que el profesorado expresa la necesidad de conocer información sobre cada tipo de discapacidad y la falta de formación a este nivel.

En lo que se refiere a la competencia 11, que versa sobre las habilidades para el trabajo con otros profesionales y las familias de forma coordinada e integrada, parece fundamental para que la intervención en cualquier ámbito profesional relacionado con la actividad física adaptada sea eficaz y coherente. Así, se destacan aspectos relacionados con esta competencia en los trabajos de EUSAPA (2010) cuando resaltan la capacidad de “colaborar con otros profesionales de su entorno” y en el trabajo de Reina (2010), al hacer referencia a la “capacidad para trabajar en equipo con los compañeros”. En esta misma línea en el trabajo de Hernández (2010) el autor enfatiza la importancia del trabajo coordinado entre los distintos profesionales, en concreto el de la figura del especialista de EFA en apoyo del profesor o profesora de EF. Aunque sin embargo, esa figura no es un perfil regulado dentro de nuestro sistema educativo, por tanto podemos decir que no existe en la mayoría del estado español.

Siguiendo este orden de análisis en base a la media obtenida por cada competencia, son las competencias 6 y 7 las que irían a continuación, con una media de 3,8 puntos. En ambos casos el valor que más se repite es 4, aunque en las dos se observa una desviación típica próxima a 1, por lo que existen valores distintos que adjudican los expertos, por tanto, desacuerdos en los valores otorgados a cada una.

La competencia 6 hace referencia a la habilidad del profesional para crear y utilizar los materiales adaptados, capacidad que parece importante para posibilitar la participación de las personas con discapacidad, tal y como destacan otros autores (Del

Villar, 2006; Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013; Reina, 2010). El buen uso del material en el trabajo con personas con capacidades diferentes puede suponer una mayor participación de éstos en las actividades propuestas. Por ejemplo, el simple hecho de en un juego de pelota, elegir una de material flexible que permita la recepción de una persona con dificultades para realizar la prensión va a facilitar la participación en la actividad, sin perjuicio del resto del grupo. Así, el manejo de materiales adaptados para la práctica del deporte también parece clave para la iniciación deportiva en algunos deportes, como por ejemplo podría ser el uso del tándem para la participación de personas con discapacidad visual en el triatlón.

A su vez, la competencia 7 sobre la promoción y enseñanza de deportes adaptados parece ofrecer un doble función. Por un lado favorecer la sensibilización en el caso del ámbito educativo, a ser practicados por alumnos sin discapacidad, y por otro por dar a conocer diferentes modalidades deportivas para las personas con capacidades diferentes que les proporcionen mayores posibilidades de participación. Así, algunos de los trabajos analizados, manifiestan la importancia de que el profesional tenga conocimientos y habilidades para dar a conocer distintas modalidades deportivas (McKay, 2013; Rizzo, 2013). Tanto desde el ámbito educativo como desde cualquier otro, como profesionales de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, es necesario que se den a conocer los distintos deportes específicos o adaptados para la participación de personas con discapacidad. Así como favorecer las propuestas de los distintos deportes, fomentando la participación de forma inclusiva siempre que sea posible, es decir, donde las personas con discapacidad puedan participar como uno más en el grupo. De las tres últimas competencias con menor puntuación, encontramos la competencia 9 y la 12, con 3,4 y 3,2 de media respectivamente y con desviaciones típicas próximas a 1. Ambas competencias hacen referencia a aspectos sobre la evaluación, resaltamos sin embargo, en cuanto a la competencia 9 referida a la autoevaluación del profesional, que resulta incuestionable como valor para la mejora de cualquier proceso de intervención (Castejón, 2010), además de quedar reflejado en algunos de los trabajos estudiados (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013, Reina 2010).

Por último, la competencia con menor puntuación de media del perfil fue la competencia 10, teniendo la desviación típica más alta, por lo que ha sido en la que mayor grado de desacuerdo ha habido entre los expertos. Esta hacía referencia a aspectos sobre liderazgo y coordinación dentro del proceso formativo de las personas con discapacidad.

Con respeto al Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI), se pueden observar en la Tabla 12 los resultados obtenidos para cada una de las competencias originales contenidas en la propuesta.

Tabla 12.

Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces (CAI) para cada una de las competencias.

1. Mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad.	0,8
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención.	0,8
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad y características generales de las personas con discapacidad.	0,7
4. Diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en los niveles de concreción de su competencia directa del sistema educativo.	0,8
5. Mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas a las necesidades específicas de la persona con discapacidad en el ámbito de la Actividad Física.	1,0
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.	0,7
7. Mostrar habilidad para promocionar y enseñar deportes adaptados, enriqueciendo así el abanico de posibilidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.	0,8
8. Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz con la persona con discapacidad sea cual sea su discapacidad.	0,8
9. Aplicar conocimientos y técnicas para proceder a evaluar las propias planificaciones y adaptaciones realizadas, mostrando una actitud de autocritica que posibilite la autoevaluación de la tarea profesional.	0,2
10. Competencia para liderar y coordinar acciones, personas e instituciones para lograr la implicación en el proceso formativo de las personas con discapacidad.	0,3
11. Demostrar habilidad para trabajar en equipo con los propios compañeros y las familias de la persona con discapacidad, siendo consciente de su importancia para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.	0,8
12. Mostrar una actitud crítica y evaluar programas en los que participen personas con discapacidad.	0,6

Tomando en consideración las recomendaciones sobre el CAI, que califica como válidos los ítems con valores iguales o superiores a 0.7, (León y Montero, 2002; Cohen y Swerdlik, 2001), son 9 las competencias que superan el criterio y, por tanto, sobre las que existe un acuerdo para su inclusión en un perfil de competencias que debería orientar la formación inicial de los profesionales de la AFA.

5.1.2. Análisis cualitativo de las propuestas del grupo de expertos.

En lo que respecta a un análisis más cualitativo, en las propuestas realizadas por los expertos sobre modificaciones en la formulación de las competencias, observamos que para la primera competencia, el EXP-7 comentó que “el término discapacidad aparece dos veces...” además de plantear la posibilidad de modificar discapacidad por limitación en las actividades, aunque en su misma reflexión, expresa que el término discapacidad está todavía extendido y “hace que el alumno identifique rápidamente el constructo social de referencia”. Por tanto, se elimina la palabra discapacidad una de las dos veces que aparece en la formulación de la competencia. Respecto al comentario del experto sobre si modificar el concepto discapacidad por limitaciones en las actividades, optamos por mantenerlo para facilitar la identificación del concepto por parte del alumno. La terminología tal y como se ha cuidado desde el inicio de este trabajo, es fundamental

para mostrar respeto y sensibilidad hacia las personas con algún tipo de discapacidad (Dieringer y Porretta, 2013; Ellmer, 2010 y Peers, Spencer-Cavaliere y Eales, 2014).

Por su parte, el EXP-4 reflexionó sobre la misma competencia: “para mí son dos distintas: la primera conocer la realidad social (relación con tejido asociativo, por ejemplo), es algo objetivo, mientras que la actitud es un constructo basado en la formación y la experiencia previa”. En este caso, en la propuesta de competencia que nosotros realizamos, ésta va más enfocada hacia el ámbito actitudinal por lo que tratamos de matizar la redacción de la competencia en esta línea. Es decir, que para no crear confusión al abordar dos realidades en una misma competencia, tal y como apunta el evaluador EXP-4, unificamos la competencia, centrándola en la actitud hacia el ámbito social de las personas con discapacidad.

La segunda competencia hace referencia a la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación previa a la intervención. Tanto el EXP-7 como el EXP-4 propusieron cambiar el término entorno de formación por la confusión que puede generar, ya que en el caso del EXP-4 y refiriéndose al tipo de entorno comenta, “pero también de práctica, de entrenamiento o de competición.” Es habitual encontrar en los trabajos de los autores, referencias a la necesidad de cuidar el entorno de participación de la persona con algún tipo de discapacidad, como son los aspectos relacionados con la eliminación de barreras para la participación (Hutzler, 2014; Ríos 2009). En cuanto a la formulación de la competencia se eliminó el término “formación” para evitar una posible confusión y siguiendo las propuestas de los expertos.

Solamente uno de los expertos participantes realiza sugerencias respecto de la competencia 3, dicho experto comenta que “los términos legislación y terminología los veo unidos” sin embargo, en nuestro análisis, no encontramos esta similitud sino que consideramos que dentro de la terminología podría haber algún concepto relacionado con la legislación; pero con el término legislación, en la formulación de la competencia, se está haciendo referencia además a todas las leyes relacionadas con este campo. Por su parte, el experto también resalta que es importante “conocer las tipologías básicas de la discapacidad, pero también su impacto en las habilidades perceptivo motrices de la persona... garantizar la seguridad en la práctica”. Por tanto, consideramos que en la competencia incluiríamos “aspectos a tener en cuenta” que pueden abarcar estos aspectos comentados por el experto.

El EXP-7 comenta en el análisis de la competencia 4 que “el término adaptaciones curriculares puede chocar un poco con el lenguaje de la Escuela Inclusiva”, destacando por tanto, que el alumno “puede funcionar con adaptaciones grupales y de acceso al currículo”. En esta misma línea, define parte de esta competencia como “formación para poder atender a alumnos con capacidades diferentes en el ámbito de la Educación Física regular”. Por tanto, hemos eliminado el concepto curricular, manteniendo la idea de “adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes” que es

un término más global y que se puede adaptar a cualquier ámbito. Por su parte, el EXP-4 haciendo referencia a los niveles de concreción, comenta que teniendo en cuenta el nivel de concreción de la Programación de aula, “hablaría de ACI en educación física.” Sin embargo, este aspecto quedaría reflejado cuando se concreta la competencia en sus resultados de aprendizaje, por lo que esta aportación no se ha incluido en la formulación de la competencia en cuestión.

En la misma línea que en la competencia anterior, el EXP-7 sugiere incluir la formulación de “plantear actividades inclusivas como un paso más en el discurso de la integración donde se habla de adaptar”. Además también comenta que “quitaría el término de actividad física a no ser que presuponga que incluye los ámbitos de la recreación educación, deporte, etc.” Por tanto, teniendo en cuenta las aportaciones del experto, vemos conveniente mejorar la formulación de las competencias en cuanto al lenguaje inclusivo, por lo que modificamos la idea de “adaptar” por la de “plantear actividades físicas inclusivas”. Mantenemos el concepto actividad física, porque queremos que se mantengan dentro del mismo todos los ámbitos posibles donde pudieran realizar la actividad física las personas con discapacidad. Ya que hemos de tener en cuenta que este perfil competencial no está diseñado para un ámbito concreto sino para cualquiera donde haya actividad física donde participen personas con discapacidad. Por su parte, el EXP-9 sugiere hacer alusión a los contenidos curriculares, “podría hacer referencia a que las adaptaciones curriculares tengan como referente el currículo de EF, ya que la 7 va a hacer referencia específica a los deportes adaptados”. Sin embargo, no queremos reducir el planteamiento de esta competencia solamente al ámbito educativo, por lo que no lo incluimos en su formulación.

En la competencia 6 solamente uno de los expertos consultados hace sugerencias para su modificación, es el caso del EXP-7 que sugiere “añadiría también la adaptación de materiales convencionales”. Se incluye esta idea en la competencia porque se considera que en lo que se refiere al material, además de utilizar adecuadamente los materiales adaptados, es necesario adaptar los materiales convencionales para el uso de personas con distintas discapacidades. Aunque esta idea podría subyacer en el concepto “crear” que se había incluido, pero queda la idea más explícita de este modo al formularse como “adaptar materiales convencionales”.

Analizando la competencia 7, relacionada con la promoción y enseñanza de deportes adaptados, el EXP-4 comenta que “hay que conocer los deportes, pero también cómo está organizado y estructurado este deporte”. Así, se incluye en la formulación de la competencia el concepto “dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado” para así ampliar la competencia tal y como propone el experto 4. Además, es el EXP-7 el que propone modificar el término posibilidades por oportunidades, cambio que incluimos por parecernos el término más inclusivo.

Para la siguiente competencia, la 8, relacionada con la comunicación con la persona con capacidades diferentes, no hay modificaciones ni sugerencias específicas por parte de ninguno de los expertos, por lo que se tienen en cuenta algunas de las sugerencias generales realizadas por los éstos (EXP-4), sugiriendo variar el inicio de varias de las competencias para no ser repetitivos en su formulación.

Para la competencia 9, una de las tres menos valoradas, relacionada con la autoevaluación de las propias planificaciones, uno de los expertos comenta que aunque le parece importante, no le parece una competencia específica de AFA. Así, otro de los expertos propone hacer alguna referencia al trabajo inter o multi-disciplinar...aspecto sin embargo, que por otro lado es propuesto en otra de las competencias.

En el análisis de la competencia 10 relacionada con la coordinación y liderazgo del profesional, la EXP-1 valora la importancia de que se establezcan relaciones y de que éstas se coordinen pero destacando que “no tiene por qué ser a través del liderazgo del profesor o profesora en concreto, sino que puede ser del grupo de personas que haya en el centro...” Además, es el EXP-4 quien comenta que “no la restringiría al ámbito educativo, sino también a nivel de ocio activo, iniciación y práctica deportiva.” Por considerar que la competencia 11 cubre los aspectos que los expertos solicitan para esta competencia, y por ser una de las menos valoradas, según el Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces, se suprime para el perfil final de competencias.

El EXP-7 sugiere para la competencia 11, “incluir otros profesionales” dentro de la formulación de dicha competencia. Además, el EXP-4 comenta que “conocer a las familias implica conocer mínimamente el tejido asociativo de la discapacidad, clave en nuestro país para adecuar, utilizar y vehicular adecuadamente la práctica deportiva en este colectivo.” Por tanto, se incluye en la competencia en cuestión lo sugerido por el experto 7, “otros profesionales” por considerar que el término lo que hace es ampliar la idea inicial de trabajo en equipo de la competencia, a otros profesionales. Además, la competencia pasa de ser la número 11 a ser la número 9. En la línea de esta competencia, Castejón (2013), resalta la importancia de que el profesional aprenda a realizar trabajo colaborativo con otros compañeros y compañeras de otras áreas, competencia relacionada con la colaboración, que debe introducirse ya en la formación inicial.

Por último, refiriéndonos a la competencia 12, vinculada con la evaluación de programas en los que participen personas con algún tipo de discapacidad, uno de los expertos comenta que “creo que es muy parecida a la 9” (EXP-7). Además, el EXP-4 coincide en valorar esta competencia como reiteración de la competencia 9. En el caso de la EXP-1 comenta que no entiende a qué se refiere esta competencia. Por tanto, por las discrepancias entre expertos y por no cumplir los requisitos en cuanto a valores en el CAI, esta competencia se decide que sea suprimida del perfil final.

Algunas de las propuestas generales, ya sin referirse a la propuesta de perfil, realizadas por los expertos, son en el caso del EXP-3, relacionadas con los valores y actitudes del profesional. Por un lado, el experto propone “Presentar o bien desarrollar unas características personales idóneas para la enseñanza del alumnado con discapacidad como son paciencia, empatía y sentido ético”. Y también añade “Demostrar una práctica docente con el alumnado con discapacidad en el que se desarrollen con los compañeros de clase diferentes habilidades sociales: aceptación, colaboración, reciprocidad, singularidad, cohesión de grupo y vinculación al grupo entre otras posibles.” De las aportaciones realizadas por el experto 3, hemos considerado que las referencias que hace al tema de los valores, entendemos que, la empatía quedaría implícita en la competencia 1 donde se reconoce de forma más explícita la necesidad de incidir en las actitudes del profesional. Sabiendo además, que todas las competencias tienen un componente de actitud en su propia esencia. Así, entendemos que el resto de valores deben ser trabajados de forma transversal ya que no se consideran como específicos de un perfil como el que tratamos de diseñar, sino como valores a desarrollar por cualquier profesional del ámbito.

Por último, destacar que, por su parte, el EXP-5 comenta la necesidad de que se contemple el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cuanto al acceso de la información de personas con discapacidad. Estas últimas aportaciones del experto 5, consideramos que hacen referencia a conocimientos o saberes a adquirir a lo largo del proceso de formación, pero no de forma específica en el perfil competencial que nos ocupa. Además algunos de estos aspectos, se incluyen en el perfil tanto en la competencia relacionada con la comunicación, cuando se habla de buscar herramientas para comunicarse con un niño con parálisis cerebral, por ejemplo, como en la competencia que hace referencia a la preparación del entorno, donde hay que prever qué necesidades tiene la persona con discapacidad, y, entre otras, se contemplaría si existe la necesidad de hacer uso de estos medios para facilitar su acceso a la información.

Veamos por tanto, cuál sería la versión final del perfil de competencias tras la evaluación de éste por parte del grupo de expertos y el apoyo en la bibliografía consultada.

5.1.3. La formulación definitiva del marco-perfil de competencias (objetivo 1).

Tomando en consideración el análisis cuantitativo y cualitativo realizado sobre la propuesta de competencias y la valoración y grado de acuerdo realizada por el grupo de expertos, en cumplimiento del objetivo 1 de esta Tesis Doctoral se muestra a continuación una Tabla (13) en la que se puede observar el antes y después del proceso de elaboración del perfil competencial. Así, podemos conocer cuál es el perfil de competencias final que se propone para la formación de profesionales que deben intervenir en AFA.

Tabla 13.

Relación de la formulación de las competencias antes y después del proceso de análisis de los expertos.

Nº	COMPETENCIA INICIAL	COMPETENCIA FINAL
1	Mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad	Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad
2	Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención.	Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno previamente a la intervención.
3	Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad y características generales de las personas con discapacidad	Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.
4	Diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en los niveles de concreción de su competencia directa del sistema educativo.	Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.
5	Mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas a las necesidades específicas de la persona con discapacidad en el ámbito de la Actividad Física	Plantear actividades físicas inclusivas, que respondan a las necesidades individuales de cada persona.
6	Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.	Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.
7	Mostrar habilidad para promocionar y enseñar deportes adaptados, enriqueciendo así el abanico de posibilidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad	Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.
8	Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz con la persona con discapacidad sea cual sea su discapacidad	Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad.
9	Demostrar habilidad para trabajar en equipo con los propios compañeros y las familias de la persona con discapacidad, siendo consciente de su importancia para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.	Demostrar habilidad para trabajar en equipo con otros profesionales y con las familias de la persona con discapacidad, siendo consciente de su importancia para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias

5.1.4. Selección de las competencias diana para el programa de intervención.

Una vez analizada la propuesta de perfil por parte del grupo de expertos, se procedió a realizar una selección de competencias diana para llevar a cabo el programa de intervención con los participantes y evaluar dichas competencias. Se tuvo que renunciar a la evaluación del perfil completo por considerar que en el proceso de desarrollo de la docencia en el ámbito universitario es inviable la realización de una evaluación tan exhaustiva, fundamentalmente por falta de tiempo y recursos, con diferentes pruebas de evaluación. Por ello, de las nueve competencias del perfil, que además de recibir una alta valoración media, alcanzaron un grado de acuerdo adecuado ($CAI \geq 0.7$), se

seleccionaron las ocho primeras como competencias diana para el estudio 2 de la investigación, tal y como se reflejan en el anterior sub-apartado de este punto (5.1.3).

5.2. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PERFIL ESTABLECIDO (ESTUDIO-2).

La exposición de este capítulo de resultados presenta una cierta complejidad, ya que debemos hacer referencia a diversos elementos que permitirán hacerse una idea comprensiva de dichos resultados. En concreto, debemos hacer referencia a un número significativo de “resultados de aprendizaje”, correspondientes a cada una de las competencias evaluadas y, al mismo tiempo, informar al lector de la herramienta o instrumento con el que se ha conseguido la información para proceder a la valoración del logro de los citados “resultados de aprendizaje” (ver anexo 3 con el esquema general de competencias, resultados de aprendizaje y pruebas de evaluación).

Con el objeto de ofrecer esa idea comprensiva de competencias, resultados de aprendizaje y formas de obtención de la información, al comienzo de cada sub-apartado de resultados (de cada competencia) se ha elaborado un esquema (véase por ejemplo el primero de ellos: Figura 4., que aparece en la página siguiente), a través del cual se sintetiza el qué y el cómo de la evaluación de los “resultados de aprendizaje” de cada competencia.

5.2.1. Resultados sobre la competencia 1.

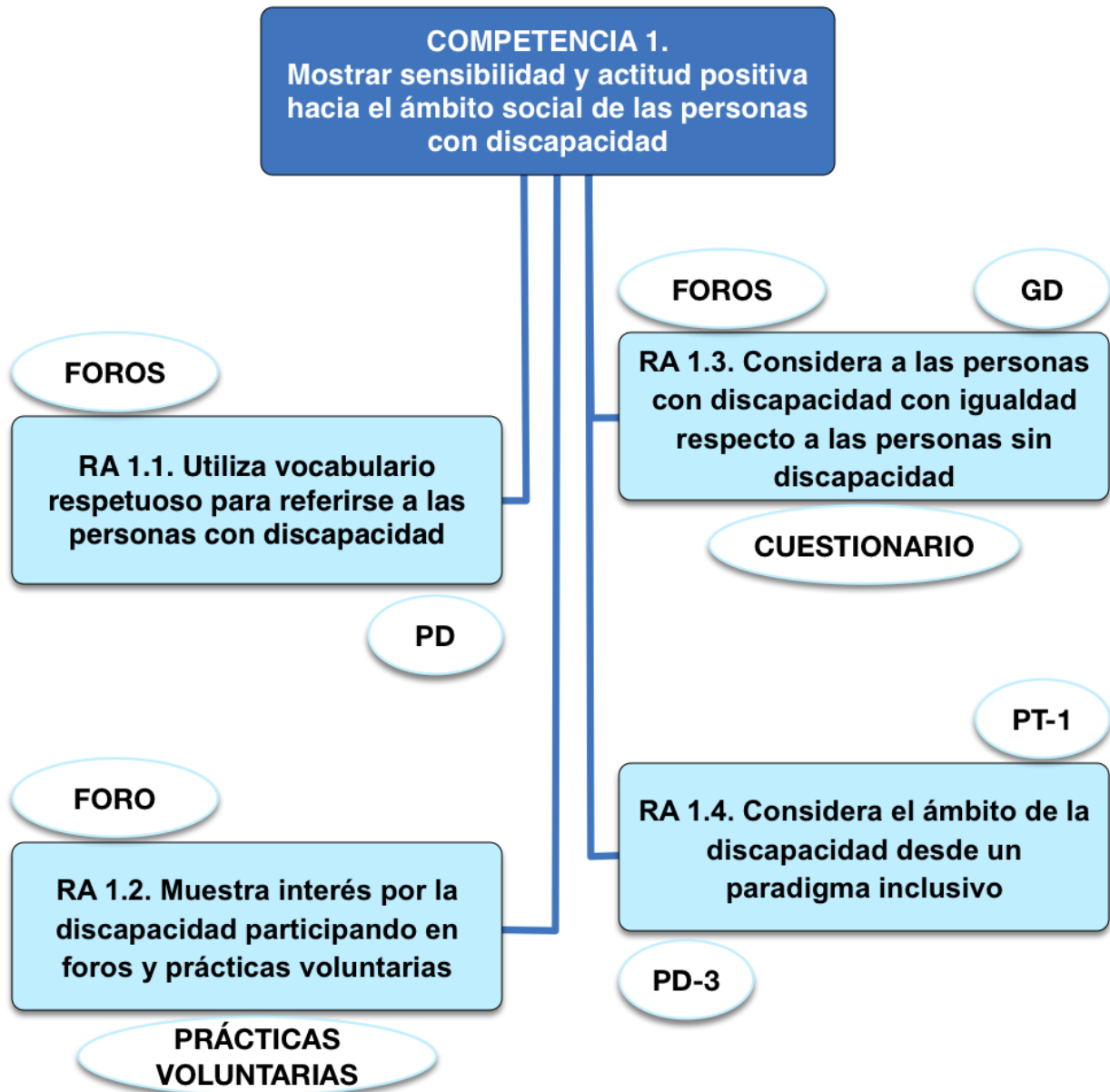


Figura 4. Esquema comprensivo de la competencia-1, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. GD.=Grupo de discusión. PT-1.=Prueba test, cuestión 1. PD-3.=Prueba de desarrollo, cuestión 3.

5.2.1.1. Resultados sobre el RA 1.1: Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad.

Este primer resultado de aprendizaje que vamos a analizar fue evaluado con la prueba de desarrollo y con los foros de debate (ver descripción en el capítulo de método). Versa en torno a la utilización de términos y vocabulario adecuado y respetuoso para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad. Antes de comenzar a explicar los resultados obtenidos, hemos de detallar que el aspecto que se pretendió evaluar es bastante complejo ya que, en principio, se quiso valorar exclusivamente a través de una pregunta

de la prueba de desarrollo. Posteriormente, se vio oportuno, para mayor objetividad, analizar y revisar toda la prueba de desarrollo. De este modo, a través de la prueba de desarrollo completa, se observó que sí existe vocabulario correcto en la mayoría de la prueba, pero aparece algún término de los considerados poco respetuosos o incorrectos, por lo que se refleja que cada estudiante todavía no es capaz, o no tiene totalmente interiorizada, la utilización de la terminología adecuada.

En esta línea, podemos remarcar, que en los últimos años, se ha incrementado el uso adecuado del lenguaje para dirigirse a personas con algún tipo de discapacidad, algo que además, puede influir positivamente en sus propias actitudes y creencias (Dieringer y Porretta, 2013). Por tanto, de alguna manera el trabajo del buen uso del lenguaje del futuro profesional en los programas de formación, será una herramienta más para la mejora de la atención a las personas con discapacidad.

Pasando a analizar los resultados obtenidos (Tabla 14), hemos de destacar que en la prueba inicial [prueba de desarrollo-PD], antes de dar comienzo al programa de intervención, un 59,1% de los estudiantes utilizan vocabulario incorrecto exclusivamente, es decir, que en ningún momento se hace uso de términos adecuados. Así podemos ver expresiones de algunos de los participantes como, “Disminuido mental e invidente” (E-19), “Disminuido psíquico, minusválido, persona discapacitada” (E-3), “invidente, parálítico” (E-1), “retrasado” (E-14, E-19). Sin embargo, con la aplicación del programa de intervención, entre cuyos objetivos se encontraba el desarrollo de una mayor sensibilidad hacia las personas con discapacidad, este porcentaje pasa a ser el 2,3% en la prueba final.

Tabla 14.

Resultados sobre el RA 1.1: Utiliza vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad (%).

Desempeños	PD	
	EI	EF
No se puede valorar por no hacer referencia a la persona en su discurso	15,9	0
No utiliza un vocabulario adecuado. (minusválido, disminuido, parálítico, discapacitado...)	59,1	2,3
Utiliza el término persona con discapacidad o similar aunque también hace uso de términos como minusválido, discapacitado,...	15,9	63,6
Utiliza términos refiriéndose en primer lugar a la persona, persona con discapacidad o persona con distinta capacidad.	9,1	34,1

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Otro dato relevante es que en la evaluación inicial un 9,1% utiliza terminología correcta, como “personas con discapacidad”, y pasa a ser un 34,1% en la prueba final, porcentaje que todavía es menor de lo esperado. La dificultad de cambiar este tipo de aspectos referidos al vocabulario queda confirmada en el trabajo de Ríos (2007b) sobre la inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado a través de un grupo de discusión. Este fue el primer tema tratado en nuestro programa de intervención, en las primeras sesiones, buscando crear así un debate y una visión crítica de la realidad. Surgieron respuestas en dicho debate, en las que se pudo comprobar el habitual uso de

lenguaje ofensivo para nombrar a las personas con algún tipo de discapacidad, haciendo así consciente entre el alumnado esta tendencia a un uso inadecuado del lenguaje.

Se puso de manifiesto la necesidad de llamar por el nombre a la persona y no por su discapacidad, en línea con lo expresado por Dieringer y Porretta (2013), cuando señalan la importancia de resaltar que la discapacidad es parte de la persona y no la persona misma, y que por ello, en el uso del lenguaje, hemos de ser cuidadosos, expresando, por ejemplo, “chico con parálisis cerebral” (p.190), ensalzando así primero la persona y no su discapacidad. Además, en otros trabajos como el de Harpur (2014), donde estudian en profundidad aspectos relacionados con las actitudes, se resalta la importancia de la terminología a utilizar y se usan términos como persona con diferentes capacidades. En el último congreso de la EUCAPA, (European Congress of Adapted Physical Activity, 2014), celebrado en Madrid, se puso de manifiesto que a pesar de los avances en estos temas sobre terminología, todavía existen muchos términos excluyentes en este ámbito, incluso en los discursos de autores de reconocido prestigio, por lo que se da muestra de la complejidad del tema que tratamos. En el último artículo publicado sobre este tema en una de las revistas más prestigiosas dentro del ámbito, la *APAQ*, Peers et al., (2014) analizan todo lo relacionado con la terminología utilizada en los artículos de la propia revista, realizando una serie de sugerencias finales para, justamente, mejorar la calidad de la terminología, en cuanto a respeto y principios de inclusión, al ser ésta, en ocasiones, deficiente.

Por último cabe resaltar que el mayor porcentaje en la prueba post test (63,6%) se ve reflejado en los alumnos que aun haciendo uso de la terminología correcta, también utilizan algunos términos que no son los adecuados, tal y como se muestra a continuación: “minusválido, discapacitado mental” (E-3); “invidente, discapacitado, deficiente visual” (E-6); “discapacitados físico-motores” (E-13). Estos resultados, de alguna manera ponen de manifiesto que aunque ha habido cambios en el buen uso del lenguaje, éste todavía tiene carencias, y no es fácil generar cambios a este nivel, ya que el lenguaje, muchas veces saca a la luz los prejuicios, en ocasiones inconscientes, que tenemos sobre una realidad.

Como se ha expuesto en el esquema de la competencia 1, la actividad de los foros nos ha permitido observar, aunque menos de lo esperado, el vocabulario utilizado en el discurso de algunos de los participantes del grupo. Se destacan algunas de las expresiones extraídas de las 28 intervenciones realizadas en los diferentes foros de la plataforma virtual. Por un lado, observamos que no hay ningún término incorrecto en el vocabulario utilizado, sin embargo, existen algunas expresiones donde se resalta la discapacidad más que a la persona, como por ejemplo en el caso del estudiante 32 cuando escribe, “de cara a los discapacitados”, en lugar de decir de cara a las personas con discapacidad. O en la expresión de “un chico autista” (E-35) donde hubiera sido más correcto expresar “un chico con autismo”. También encontramos la expresión “no puede

realizar muchas acciones por sí sola debido a su enfermedad” utilizando el término enfermedad en lugar de hablar de discapacidad.

Por otro lado, observamos algunas expresiones correctas y respetuosas a la hora de dirigirse a personas con capacidades diferentes, bien por resaltar a la persona más que a su discapacidad o bien por dirigirse a ella por su profesión y no por su discapacidad, “deportista de élite” (E-43); “deportista de élite como Ruth” (E-18); “personas con discapacidad” (E-38). Por tanto, en general, se observa que el alumnado que interviene lo hace de forma respetuosa en todos los foros. Incluso en alguna de las aportaciones, observamos que unos alumnos corrigen a otros como es el caso del estudiante E-26, cuando expresa: “La conclusión que se puede sacar es que no hay que valorar por la apariencia sino por la capacidad” y es corregido por su compañero “Estoy en todo de acuerdo con mi compañero y amigo, menos en la última aportación que ha dado, yo pienso que no hay que valorar a nadie por su capacidad sino por su constancia y entrega...” (E-43). Así, en esta línea, en Ríos (2007b) queda constancia de la necesidad de trabajar en los profesionales el reconocimiento de la diferencia y de la identidad personal del alumno, para evitar así generalizaciones en las respuestas educativas y un uso inadecuado y en ocasiones ofensivo de la terminología. Además, en ese mismo sentido, Hernández (2012) en su estudio sobre la EF y la diversidad del alumnado asevera en pro de la diversidad, que “ningún individuo es diferente, porque todos somos diferentes” (p. 59). Aunque no se puede establecer siempre una relación directa, Ellmer (2010) en su trabajo en torno al uso del lenguaje resaltando primero a la persona, destaca que una utilización del lenguaje no ofensivo y que sea adecuado, es un camino apropiado para mostrar respeto, ya que en su estudio, insiste en la importancia de que en el uso del lenguaje, la persona siempre sea prioritaria a su discapacidad.

5.2.1.2. Resultados sobre el RA 1.2: Muestra interés por la discapacidad participando en foros y prácticas voluntarias.

Tal y como se muestra en el trabajo de Ríos (2007b), contextualizado en el ámbito educativo, la motivación e interés para la atención de personas con capacidades diferentes, van a ser fundamentales para la adquisición de competencias. Esto se puede apreciar en las aportaciones que se observan, cuando se detalla que algunos profesores y profesoras, al tener una voluntad más positiva, se ofrecen a hacer trabajos que otros rehúyen. De este modo, los primeros van mejorando su formación a través de la experiencia, lo que a su vez les sirve de retroalimentación de su propia motivación en el tema. Sin embargo, se insiste en que aunque la motivación va a ser importante, el hecho de no tenerla no exime a la persona de ninguna responsabilidad profesional.

Desde esta convicción, hemos de aclarar que este resultado de aprendizaje no fue evaluado con el sistema de evaluación pre y post, sino que se ha realizado a partir de dos actividades voluntarias dentro programa de intervención: Los foros de diálogo, a través de los cuales se pretendió valorar si hubo un interés progresivo por el ámbito de la

discapacidad, en relación al avance del programa, y la participación en las prácticas voluntarias en un centro ocupacional para la participación en actividades físicas con personas con discapacidad.

Durante el desarrollo del programa de intervención se plantearon siete foros distintos en la plataforma virtual de la asignatura. La participación en los foros de diálogo no fue la esperada, ya que casi un 70% de los estudiantes no participó en ninguno de ellos en todo el proceso. Dos aspectos pudieron condicionar la participación del alumnado. Por un lado que éstos no tenían ninguna repercusión en la nota, y por otro que el alumnado en general no estaba habituado a hacer uso de la plataforma virtual, aspecto que algunos de los estudiantes manifestaron durante el programa. De cualquier forma, conscientes de que la actividad de los foros no funcionó como se esperaba, no deja de ser un interrogante para la investigación, si el hecho de tener tan baja participación, es sinónimo de un también escaso interés, aspecto que se pretendió conocer con la evaluación de esta competencia.

Tabla 15.

Resultados sobre el RA. 1.2: Muestra interés por la discapacidad participando en foros y prácticas voluntarias (%).

Desempeños	FOROS /PRÁCTICAS
No participa en ningún foro	68,2
Participa en alguno de los foros propuestos	27,3
De los que participan, los que lo hacen en varios foros	9,1
No asiste a las prácticas voluntarias en el centro ocupacional	18,2
Asiste a las prácticas voluntarias en el centro ocupacional	81,8

Uno de los aspectos destacables, en cuanto al análisis de los diferentes foros, fue observar que los foros que se abrieron tras actividades en las que hubo contacto directo con personas con discapacidad, fueron los que más participación tuvieron. En primer lugar uno de los foros de mayor participación fue el de después de la conferencia de la deportista paralímpica que parece que causó gran impacto en los estudiantes, como vemos en algunas de sus aportaciones:

Personalmente me gustó mucho la experiencia de poder conocer y compartir unos momentos con una deportista de élite como Ruth, me aportó mucho a nivel personal. Un ejemplo de fortaleza, sacrificio e ilusión por conseguir todo lo que se propone (E-18).

Sin duda...una conferencia para no olvidar. Cuánta fuerza, no sólo física, sino mental.... (E-38).

Fue una conferencia muy profunda en todos los aspectos y desde mi punto de vista una de las más enriquecedoras en los años que llevo cursando esta carrera (E-2).

En segundo lugar estaría el foro que se abrió para compartir la experiencia de la visita del alumnado del Centro de Educación Especial Plà de la Mezquita. También existió una participación en el foro más elevada, pero sobre todo cualitativamente distinta, ya que las expresiones del alumnado están cargadas de emociones, y no expresan solamente una opinión, podemos ver algún ejemplo:

Es una vivencia personal que personalmente yo no había vivido nunca y que me creó una gran satisfacción el poder ayudar, enseñar y compartir todas las actividades realizadas... es uno de los actos más reconfortantes y satisfactorios que he vivido hasta el momento (E-3).

Ha sido una de las experiencias más sorprendentes y satisfactorias que he vivido. Compartir con ellos una sesión como la del martes me llena de satisfacción, personalmente no había tenido nunca una experiencia como ésta pero nos ha abierto a un mundo lleno de alegría, felicidad y cariño (E-40).

Como experiencia un 10. Y personalmente puede que sea de los días que más claro tengo que he elegido bien al elegir este grado. Ya que si tenemos esta vía como salida profesional, la de ayudar a estos chavales en un futuro, es genial. Una pasada (E-21).

Es un grupo reducido (12 de 44 personas) el alumnado que se implica en esta tarea voluntaria, algo por otro lado bastante habitual en los estudiantes ya que es un trabajo que no va a repercutir en ningún beneficio personal a nivel de puntuación académica. Además, no podemos concluir que los estudiantes que no han participado en los foros no tengan un interés por el ámbito, pues pueden estar influyendo otros factores: falta de hábito de uso de la plataforma, falta de tiempo,... Sin embargo, analizadas las aportaciones concretas de los estudiantes, se puede observar que existe una sensibilidad en el alumnado y que el contacto con personas con capacidades diferentes parece haber abierto nuevas experiencias que pueden haber provocado cambios en sus competencias.

Analizada la actividad de foros, respecto a la propuesta de prácticas en el centro ocupacional, donde los estudiantes asistieron de forma voluntaria a una sesión que podía ser de senderismo, baloncesto o *boccia*, todas ellas realizadas con personas con discapacidad intelectual, observamos (Tabla 15) que hasta un 81,8% de los participantes realizan esta tarea, siendo un 18,2% los alumnos que no realizan estas prácticas en el centro. Aunque no se abrió un foro sobre esta actividad, alguno de los participantes sí que hizo referencia a ésta,

La visita al centro ocupacional fue una pasada. Realmente chocante, pero realmente bonito el trabajo del grupo humano del centro (E-38).

Tal y como se ha constatado desde la teoría del Contacto Intergrupal (Allport, 1954) es el contacto personal con personas con discapacidad lo que más fuerza tiene en el

cambio de actitudes y creencias de las personas. Así, se concluye en diferentes estudios (Flórez et al. 2009; Harpur, 2014 y Pérez-Tejero, Reina, et al., 2012) que el contacto directo es una técnica potente para provocar el cambio de actitudes. Por ejemplo, en el trabajo de Pérez-Tejero, Ocete et al. (2012) sobre el diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva con personas con y sin discapacidad, se concluyó que el contacto directo es una herramienta clave en el cambio de actitudes hacia las personas con algún tipo de discapacidad. No deja de ser llamativo, que en el grupo de discusión, uno de los participantes (E-5) resalta que las tres actividades que más han cumplido los objetivos de la asignatura son aquellas en las que hubo contacto con personas con capacidades diferentes: la visita de la deportista, la asistencia voluntaria al Centro ocupacional, y la sesión inclusiva en la que participaron alumnos con y sin discapacidad. Sin embargo, por otro lado, el hecho de que exista el contacto no nos asegura cambios, pero parece ser que los autores coinciden en que es uno de los factores con mayor potencial para ello.

5.2.1.3. Resultados sobre el RA 1.3: Considera a las personas con discapacidad con igualdad respecto a las personas sin discapacidad.

Dentro del proceso de inclusión, de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad, las actitudes van a jugar un papel fundamental. En las conclusiones de su trabajo, Hernández et al. (2011) en el contexto de la Educación Física, muestran a partir de su revisión, que las actitudes del profesorado juegan un rol fundamental en la inclusión del alumnado con discapacidad, aspecto que se confirma también en el estudio sobre actitudes de los universitarios hacia las personas con discapacidad de Araya-Cortés et al. (2014). La pregunta es ¿cómo se puede influir en las actitudes hacia las personas con discapacidad? Desde nuestra propuesta de intervención, queremos impulsar actitudes favorecedoras de la inclusión. Sin embargo, el cambio de actitudes es uno de los aspectos más complejos de abordar en el proceso de desarrollo de las personas. Así, este interés se da desde los años 70 y ha motivado los trabajos de investigación sobre actitudes, dentro del ámbito de la discapacidad, siendo fundamental para el desarrollo del autoconcepto y la propia inclusión de la persona con discapacidad (Flórez et al., 2009).

Para la evaluación de este RA se utilizó fundamentalmente un cuestionario, tal y como se describió en el capítulo de método. Tras la aplicación del programa de intervención se observó en los resultados del cuestionario, que no hubo cambios significativos entre la prueba pre test y la prueba post test.

A continuación, vamos a exponer los resultados obtenidos en función de las variables sobre las que se ha intervenido en la investigación. Se presentan, por tanto, una serie de tablas y gráficas que incluyen los valores medios y las desviaciones típicas de las variables estudiadas, así como las puntuaciones *t* y las significaciones.

Se llevaron a cabo dos análisis. En primer lugar se presenta un análisis del total del grupo, en el que no se hallaron diferencias significativas entre la primera y la segunda

medición. A continuación, se diferenci6 a un grupo de alumnos que asistieron a cuatro sesiones en un centro de educaci6n especial, para la realizaci6n de uno de los trabajos de la asignatura, por lo que mantuvieron contacto directo con el alumnado con discapacidad intelectual de forma m6s continuada. Tres sesiones de dos horas en el propio centro y una jornada de cuatro horas en la sede de la facultad, siendo 6sta com6n a todo el grupo, como ya se ha comentado en el RA anterior. En este segundo an6lisis se hallaron diferencias significativas entre el pre y el post en la variable igualdad para aquellos alumnos que s6i tuvieron un contacto directo y m6s prolongado con personas con discapacidad.

a) Comparaciones de medias pre y post del grupo

El total de sujetos que compusieron el grupo de alumnos que curs6 el programa (n=44) cumpliment6 antes y despu6s de la intervenci6n un cuestionario (descrito en el cap6tulo de M6todo) que midi6 diversos constructos psicol6gicos. A continuaci6n se comparan los resultados de ambas mediciones.

La Tabla 16 muestra las puntuaciones medias y las puntuaciones *t* del grupo experimental en cuanto a las variables que se pretendieron medir.

Tabla 16.

*Puntuaciones medias, desviaciones t6picas y puntuaciones *t* de las fases PRE y POST del total del grupo.*

N= 44	Fase de medida				t	Sig.
	PRE		POST			
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
VARIABLES						
Inclusión	3,09	,28	3,00	,50	1,03	,30
Norma social	4,01	,48	3,98	,55	,48	,63
Control percibido	3,97	,08	3,97	,09	-,05	,95
Intención	3,86	,59	3,77	,77	,76	,44
Igualdad de oportunidades	4,32	,47	4,26	,59	,70	,48
Prejuicios	1,59	,43	1,62	,49	-,48	,63
Desconocimiento	3,60	,74	3,65	,587	-,56	,57
Discriminación	1,40	,39	1,46	,46	-1,04	,30
Competencias	1,79	,55	1,83	,57	-,45	,65

Observamos c6mo no se producen cambios significativos del pre al post, lo que nos lleva a afirmar que la intervenci6n por s6i sola no ha sido suficiente para mejorar estas variables en el grupo de alumnos y a constatar que los cambios en las actitudes no son tan f6ciles de conseguir como apuntaban algunos de los estudios analizados. Encontramos valores pr6cticamente id6nticos en las variables de Inclusi6n, norma social, control percibido, intenci6n, igualdad de oportunidades, prejuicios, desconocimiento, discriminaci6n y competencias, tal y como se puede observar en la Tabla 16.

b) Comparaciones de medias pre y post de los alumnos en funci6n de su contacto directo con personas con discapacidad durante la intervenci6n.

Consultando algunos de los estudios en la línea del cambio de actitudes (Pérez-Tejero, Ocete et al, 2012), se observa, que existe una necesidad de que el contacto con personas con discapacidad sea estructurado y no esporádico. Así, uno de los aspectos que también puede haber condicionado la ausencia de resultados positivos en las actitudes, es que el contacto directo fue de forma puntual a lo largo del programa de intervención. Así, en los resultados de otros programas, se observa que apenas existen cambios significativos cuando el contacto es esporádico de una jornada por ejemplo (Flórez et al. 2009). Del mismo modo, Perlman y Piletic (2012) también insisten en la importancia de que los programas proporcionen un tiempo de contacto suficiente para desarrollar tanto actitudes como habilidades.

Como ya hemos expuesto anteriormente, un determinado grupo de alumnos dentro del total, además de cursar el programa de intervención, tuvo contacto directo con personas con discapacidad intelectual. El motivo fue porque dentro de una de las actividades en grupo en las que se podían elegir distintos temas, un pequeño grupo tuvo la iniciativa de contactar con un centro de educación especial para realizar un proyecto de trabajo de ritmo con alumnos con discapacidad intelectual. Este contacto, supervisado por la profesora, se concretó en cuatro sesiones. El pequeño grupo, formado por 5 alumnas, porque decidieron ellos libremente las agrupaciones para este trabajo, desarrollaron 3 sesiones de dos horas en las que las alumnas contactaron relacionándose con un grupo de personas con discapacidad, diseñando unos bailes coreográficos en el propio centro educativo al que pertenecía el grupo. Así, después de estas tres sesiones de contacto más individualizado, cercano e intenso, también llevaron a cabo, siendo ellas las organizadoras, la jornada de 4 horas en la facultad donde continuaron con un contacto más directo. Concluyó esta actividad con una comida en la que participó también este grupo reducido de alumnas. En función de la participación o no en esas sesiones de contacto con las personas con discapacidad, hemos dividido al grupo entre aquellos que sí tuvieron contacto directo más continuado ($n=5$) y los que no ($n=39$). A continuación se compararon los datos del pre y el post de ambos tipos de alumnos.

Tabla 17.

Resultados del alumnado que tuvieron contacto más continuado con personas con discapacidad.

N= 5	Fase de medida				T	Sig.
	PRE		POST			
VARIABLES	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
Inclusión	2,95	,20	2,95	,20	,00	1,00
Norma social	4,33	,70	4,34	,82	-,08	,94
Control percibido	4,40	,22	4,50	,35	-,66	,54
Intención	4,15	,67	4,76	,32	-2,49	,06
Igualdad de oportunidades	4,50	,25	4,75	,17	-5,47	,00
Prejuicios	1,22	,25	1,34	,27	-1,37	,24
Desconocimiento	4,04	,38	3,96	,47	,43	,68
Discriminación	1,12	,178	1,36	,60	-,88	,42
Competencias	1,60	,37	1,56	,29	,53	,62

En este caso, observamos cómo casi todas las variables permanecen estables, excepto la igualdad, que mejora significativamente con un aumento de 0.25 puntos. Analizando las medias de esta variable, observamos cómo el valor antes de empezar el programa de intervención para este grupo de alumnos ya era alto ($M=4.5$, en una escala de 1 al 5). Sin embargo, la combinación del programa de intervención junto con el contacto directo con personas con discapacidad ha hecho subir significativamente esa puntuación en la medición del pos-test ($M=4.75$). Cambios que se ven fundamentados por los trabajos desarrollados por otros autores, como la teoría del Contacto de Allport (1951), tal y como se mostró en el capítulo de marco teórico de esta investigación.

La igualdad, dentro del contexto de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, es asegurar sus derechos y libertades como los de cualquier otra persona (Verdugo, 2011). Por tanto, al valorar este factor, se está evaluando si el encuestado piensa que la persona con discapacidad ha de tener los mismos derechos que cualquier otra persona, como por ejemplo, en cuanto a derecho al trabajo o a una vida social normalizada. Así, aunque el grupo en el que se produce es muy pequeño y por tanto poco significativo, podemos afirmar, que la intervención ha tenido un impacto en estas alumnas, mejorando así la variable de igualdad de oportunidades.

Tabla 18.

Resultados del alumnado que no tuvo contacto continuado.

N= 39	Fase de medida				T	Sig.
	PRE	POST				
VARIABLES	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
Inclusión	3,10	,28	3,00	,51	1,08	,28
Norma social	3,97	,44	3,94	,51	,50	,62
Control percibido	3,91	,59	3,91	,62	,05	,95
Intención	3,83	,58	3,65	,72	1,44	,15
Igualdad de oportunidades	4,29	,49	4,19	,59	1,07	,29
Prejuicios	1,64	,42	1,66	,51	-,27	,78
Desconocimiento	3,54	,76	3,62	,59	-,67	,50
Discriminación	1,43	,40	1,48	,45	-,70	,48
Competencias	1,82	,57	1,87	,59	-,50	,61

En este caso, observamos cómo no hay diferencias significativas al comparar las medias de los 39 alumnos que no tuvieron contacto directo con personas con discapacidad, lo que nos indica que no hubo cambios durante la implementación del programa.

En el trabajo de Krahé y Altwasser (2006), sobre el cambio de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, se concluyó que la intervención cognitiva por sí sola no dio lugar a cambios significativos y que fue la experiencia de contacto la que favoreció resultados más evidentes. Además, otro de los aspectos que se observa en el análisis de

estudios realizado por Flórez et al. (2009) es que en uno de los estudios, en el que se trabajó con universitarios, no se dieron cambios significativos en las actitudes porque ya se partía de actitudes muy positivas, aspecto que también podría justificar parte de nuestros resultados. En efecto, nuestros resultados muestran que los estudiantes en la evaluación inicial obtienen una elevada puntuación (4,32) en igualdad de oportunidades. También se observa que existen valores altos (en torno a 4, siendo 5 el valor máximo) en norma social, control percibido e intención. Por su parte, en cuanto a variables que se relacionarían con una actitud negativa, observamos que los estudiantes obtienen bajas puntuaciones (próximas a 1) en prejuicios y discriminación, lo que muestra que parten de actitudes favorables en relación con las variables evaluadas. Además, otro de los temas importantes en cuanto al análisis de los resultados, sería valorar si los test utilizados son los más apropiados o no para la evaluación de actitudes, siendo conscientes de que existen pocos trabajos de elaboración de test en esta línea y que algunos de ellos podrían quedar obsoletos por la fecha de creación y la falta de actualización.

Uno de los aspectos que queremos destacar del trabajo de revisión de estudios sobre actitudes y discapacidad de Hernández et al. (2011), es la importancia que parece ser que tiene la formación académica del profesional en este ámbito para favorecer una actitud positiva hacia las personas con algún tipo de discapacidad, ya que existe una relación entre una alta percepción de la competencia del profesional con una buena actitud (Block, 2014), afirmación que da más solidez y sentido a nuestra investigación. Pues el programa pretende mejorar la formación del futuro profesional y por tanto, también su percepción de la competencia.

Por último, citando a Ríos (2006), en su trabajo sobre estrategias inclusivas desde la EF, podemos impulsar la idea de que en todas las etapas de formación, más aún en la formación inicial de los profesionales será fundamental el trabajo en áreas como las actitudes, así, concluye que, “la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad” (p. 3).

Otro de los instrumentos de evaluación que utilizamos, para valorar este RA 1.3, fue el grupo discusión, que nos puede aportar información valiosa en cuanto a las actitudes. Así, observamos que las aportaciones de algunos de los participantes nos manifiestan un posible cambio de actitud, o al menos que ellos piensan que las actividades de contacto son necesarias para reflexionar sobre sus propias actitudes. Así, a través de los debates del Grupo de Discusión, se puede observar cómo, en primer lugar, valoran el tipo de metodología, resaltando el contacto con personas con distinta capacidad.

... no es lo mismo dar una clase teórica que ponerte en la piel de alguien que hace ese deporte... (E-25).

... ya no es sólo la práctica, es el relacionarse con gente con discapacidad (E-38).

Para después, cuando surgió el tema sobre qué había cambiado en ellos antes y después del programa, los participantes resaltaron aspectos relacionados directamente con las actitudes.

Para mí ese colectivo estaba en un segundo o tercer plano sinceramente... (E-25)

Este mismo participante, narra una situación concreta en la que previamente a la intervención no hubiera sido consciente,

...y ahora sí que estás más sensibilizado,...aquí mismo, en el aparcamiento, hay plaza para discapacitados pero no hay rampa para acceder a la puerta directamente, tienes que entrar por otra parte...y la plaza está debajo de la puerta pero no tienes acceso, o sea que es una incongruencia...antes eso, probablemente no me hubiera dado cuenta (E-25).

En las anotaciones del diario de campo que, como profesora-investigadora he realizado, observamos que se percibe un antes y un después en las experiencias de contacto con la deportista paralímpica y de la visita del alumnado del Centro de EE, que, igualmente, se ve también reflejado en la participación en los foros.

En el primer caso, en las anotaciones del diario se destaca que en la siguiente sesión a la conferencia de la deportista, el alumnado está más implicado y más participativo en el aprendizaje. Está claro que son acciones que no pueden ofrecer una valoración concreta sobre las actitudes pero sí que manifiestan que un grupo importante tuvo actos de mayor implicación en el programa tras los dos contactos con personas con discapacidad.

En el segundo caso, en los foros se encuentran expresiones que aluden por un lado a la implicación de todo el alumnado en la sesión inclusiva en la sede de la facultad, como otras que se refieren a la percepción de que el alumnado muestra su emoción e impacto ante dicha experiencia.

Incluso encontramos referencias a correcciones a otras personas sobre vocabulario, actitudes presentes, por ejemplo, en los participantes en el grupo de discusión.

...rectificamos esto nosotros...pero también hacia los demás...por ejemplo cuando un niño dice un término que no es correcto...o incluso, mi padre...pues dices, no, no se dice así...tratas de rectificar...eso antes lo veíamos normal, que se hablara así ordinariamente (E-38).

En el caso del estudiante E-1, narra una situación concreta que le sucede a él, y que muestra claramente un cambio de actitud,

Eso es algo que se te queda...es que el otro día vi a una mujer que aparcaba en una rampa...y es que fui y se lo dije, que antes...no se me hubiera ocurrido, incluso hubiera sido yo...(E-1).

Concluimos el análisis de este RA, con la frase del estudiante E-7 del grupo de discusión, en la que enfatiza la sensibilización que piensa que se ha producido en el grupo, y que está relacionada directamente con las actitudes.

Yo creo que lo principal de la asignatura...que es la sensibilización, se ha cumplido, porque después, las orientaciones, etc...se te olvidará...pero vas a la bibliografía y ya está (E-7).

Siendo conscientes de la complejidad que supone el cambio de actitudes, el análisis de los comentarios de los participantes en el grupo de discusión, nos muestran que ha habido impacto del programa en los propios alumnos, aunque éste vemos que no queda reflejado de forma significativa en el test en cuestión.

5.2.1.4. Resultados sobre el RA 1.4: Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo.

Echeita (2011), en su preocupación por abordar el tema de la inclusión en sus trabajos, reflexiona sobre el esfuerzo de la sociedad, a través de sus leyes y declaraciones, por soñar con un mundo sin barreras, “porque si algo caracteriza al ser humano es su capacidad de imaginar otros mundos posibles, aunque queden muy distantes de los que ahora habitamos” (p. 119).

Este resultado de aprendizaje vinculado con la inclusión de la que habla Echeita, fue evaluado con la prueba tipo test y la de desarrollo. En cuanto a la prueba tipo test, se proponía identificar el paradigma bio-médico, sin embargo, por comentarios del propio alumnado, parece ser que había confusión en la formulación de la pregunta. Por tanto nos planteamos reconstruirla y que siguiera girando en torno a los paradigmas, pero en este caso, preguntando sobre el paradigma competencial, en una cuestión que se incluyó dentro de la prueba de simulación. En los datos obtenidos en la prueba inicial del test, el 100% de los alumnos no conoce el paradigma bio-médico por el que se le preguntó, siendo en la evaluación final el 79,5% el tanto por cien de alumnos que no responden correctamente a la pregunta. En la pregunta que se incluyó sobre estos contenidos por considerar que podría estar mal formulada, se obtuvo un resultado en el que el 20,5% de los estudiantes no conoce el paradigma competencial y hasta un 79,5% sí que conoce algunas de sus características y además, abordaría una sesión desde este paradigma. De cualquier forma, este resultado no puede ser contrastado con unos resultados antes del programa, porque no se evaluó este concepto del paradigma competencial. Es necesario por tanto asumir que hubo desajustes en la evaluación de parte de este RA sobre el que estamos analizando los resultados.

De este modo, cuando hablamos de paradigmas, nos referimos a distintas formas de mirar una realidad. Así, el paradigma bio-médico o paradigma del déficit, es un modelo que aborda a las personas con algún tipo de discapacidad destacando “lo que el niño no logra hacer en lugar de aquello que sí es capaz de hacer” (Rubio, 2009, p. 4). Sin embargo, el paradigma competencial o de la diversidad, se fundamenta en aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece, entre ellas, sus propias competencias, no sus limitaciones.

En cuanto a los conceptos de integración e inclusión, los resultados obtenidos en la prueba de desarrollo, se observa que el tanto por cien del alumnado que no conoce las diferencias entre integración e inclusión pasa de un 93,2% en la prueba inicial a un 6,8% en la final, dato que da a conocer un avance tras el programa de intervención en estos conocimientos.

Tabla 19.

Resultados sobre el RA 1.4: Considera el ámbito de la discapacidad desde un paradigma inclusivo (%).

Desempeños	PT-/PS		PD	
	EI	EF	EI	EF
No identifica el paradigma competencial	X	20,5		
No identifica el paradigma bio-médico	100	79,5		
Conoce algunas características del paradigma competencial y abordaría una sesión desde este paradigma	X	79,5		
No conoce las diferencias entre integración e inclusión			93,2	6,8
Conoce las diferencias entre integración e inclusión			6,8	93,2
No valora la inclusión como fundamental para el avance de las personas con discapacidad			90,9	9,1
Valora la inclusión como fundamental para el avance de las personas con discapacidad			9,1	90,9

Nota: PT.=Prueba test. PS.=Prueba de simulación. PD.=Prueba de desarrollo. EI: Evaluación inicial. EF: Evaluación final.

Se observa por tanto, que la implementación del programa ha modificado significativamente el conocimiento de los participantes, ya que si bien en un momento inicial sólo un 6,8% conoce las diferencias entre integración e inclusión, ese porcentaje se eleva hasta un 93,2% al final del proceso. Podemos ver algunas de sus aportaciones donde tratan de explicar qué es la integración:

La integración busca o persigue la modificación para incluir al alumno,...es el alumno el que se adapta a la sociedad, además la integración puede dar síntomas de segregación. No hay inclusión total, No hay modificaciones en los sistemas (E-9).

La integración escolar tiene un modelo sociológico, es decir, todas las personas son ciudadanos y tienen los mismos derechos. Deben obtener o proporcionar ayudas al docente para que pueda atender correctamente a un alumno con una discapacidad (E-37).

Como vemos en ambas aportaciones, los estudiantes complementan el significado de integración. En la segunda reflexión, de alguna manera se resalta que la integración es la base para que sea posible la inclusión, es el reconocimiento de unos derechos como ciudadanos. En las palabras del primer estudiante, se percibe que se resalta más el hecho de que en la integración el alumno puede formar parte de la sociedad pero es él el que ha de adaptarse a ella, aspecto que debe darse de forma contraria en la inclusión que abordamos a continuación. En palabras de Hernández (2012) cuando habla de la necesidad de clarificar ambos conceptos, expresa que cuando hablamos de integración, el alumno “tiene una integración física en la clase, pero sin conseguir la igualdad de oportunidades” (p. 59). Del mismo modo, otros autores han expresado esta idea, que se lee en las aportaciones de los alumnos, de que en la integración, son las personas con capacidades diferentes las que tienen la tarea de adaptarse al sistema (Coates, 2012).

Son muchos los participantes que contrastan ambos conceptos para definirlos algo que facilita su comprensión, ya que podemos decir que no se entiende un concepto sin el otro, sobre todo al hablar de inclusión, ya que el paso previo para llegar a ésta es la integración.

La integración hace referencia a realizar adaptaciones para que las personas con alguna discapacidad pueda participar, el término inclusión hace referencia a realizar cambios en el sistema de modo que no sea necesario realizar adaptaciones (E-1).

La inclusión va más allá, porque ésta consiste en la modificación de los centros, aulas, oficinas, del entorno para adaptarlo a las personas con discapacidad y sobre todo para fomentar su participación y que realmente sean uno más (E-5).

Siguiendo con el análisis de Hernández (2012), muy vinculado con las palabras de los estudiantes, cuando hablamos de inclusión se trata de un “sistema único de enseñanza que no establezca diferencias de partida, en el que todos los individuos sean considerados iguales, siempre teniendo en cuenta sus características personales” (p. 58). O en palabras de Coates (2012) en la inclusión se propone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías...que se adapten a la diversidad de los participantes.

También podemos ver cómo algunos estudiantes citan ejemplos para tratar de explicar ambos conceptos,

... mientras que la inclusión es cambiar todo el sistema, un ejemplo sería en la clase de un colegio o instituto, la integración sería poner rampas y ascensores para personas con silla de ruedas, y la inclusión sería construir el edificio sin escaleras (E-8).

Los términos integración e inclusión, a nivel semántico tienen significados parecidos, incluso tienen objetivos aparentemente iguales, insertar a las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad. Sin embargo, en los movimientos sociales, representan filosofías muy distintas (Rubio, 2009) tal y como podemos apreciar en las respuestas de los estudiantes. En los últimos años, el término inclusión se utiliza con más frecuencia, no significando este hecho que la inclusión sea un objetivo conseguido. Según los resultados obtenidos, podemos afirmar que un grupo significativo de estudiantes han comprendido estas diferencias entre ambos conceptos.

Además, se puede observar que hasta un 90,9% de los participantes, valora la inclusión como fundamental para el avance de las personas con algún tipo de discapacidad en nuestra sociedad. Casanova (2011), en su trabajo sobre la inclusión educativa, hace una afirmación que resulta cuanto menos sugerente, y está en la línea que muestran nuestros resultados de abordar la realidad desde este paradigma, “en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación” (p. 79), palabras que refuerzan la idea planteada de que la inclusión es un paso más que supone una respuesta individualizada, respetando las diferencias, dentro de un entorno de diversidad.

Para ello, vemos algunas de sus afirmaciones,

El concepto de inclusión es un proceso. Este concepto tiene que ver con el cambio del sistema, de las leyes, es decir, es un cambio desde arriba (E-20).

... de esta forma sería obvio que desaparecería el concepto de discapacidad, que en el fondo es lo que realmente a todos nos importa. La inclusión nos llevaría a poder disfrutar de una sociedad sin barreras sociales (E-22).

... ambas son importantes en el avance de las personas con discapacidad, aunque creo que la inclusión lo es más, debido a que ésta rompe definitivamente con las barreras permitiendo que el alumno sea uno más (E-31).

El hecho de que los estudiantes tengan esta concepción de cómo posibilitar el avance de la situación de las personas con discapacidad en la sociedad, puede hacer que se amplíe el concepto de discapacidad y se considere a las personas con capacidades diferentes como una riqueza social, abordando así las tareas de planificación, programación y puesta en práctica de la actividad física desde un sistema único, cuya base sea la diversidad.

Desde esta visión, Ríos (2009), resalta que en el paradigma inclusivo ya no se utiliza el término necesidades educativas especiales, sino que se sustituye por el de barreras de aprendizaje, que amplía el significado, ya que éstas no sólo dependen de uno mismo sino también de las limitaciones del entorno para favorecer la participación.

5.2.2. Resultados sobre la competencia 2.

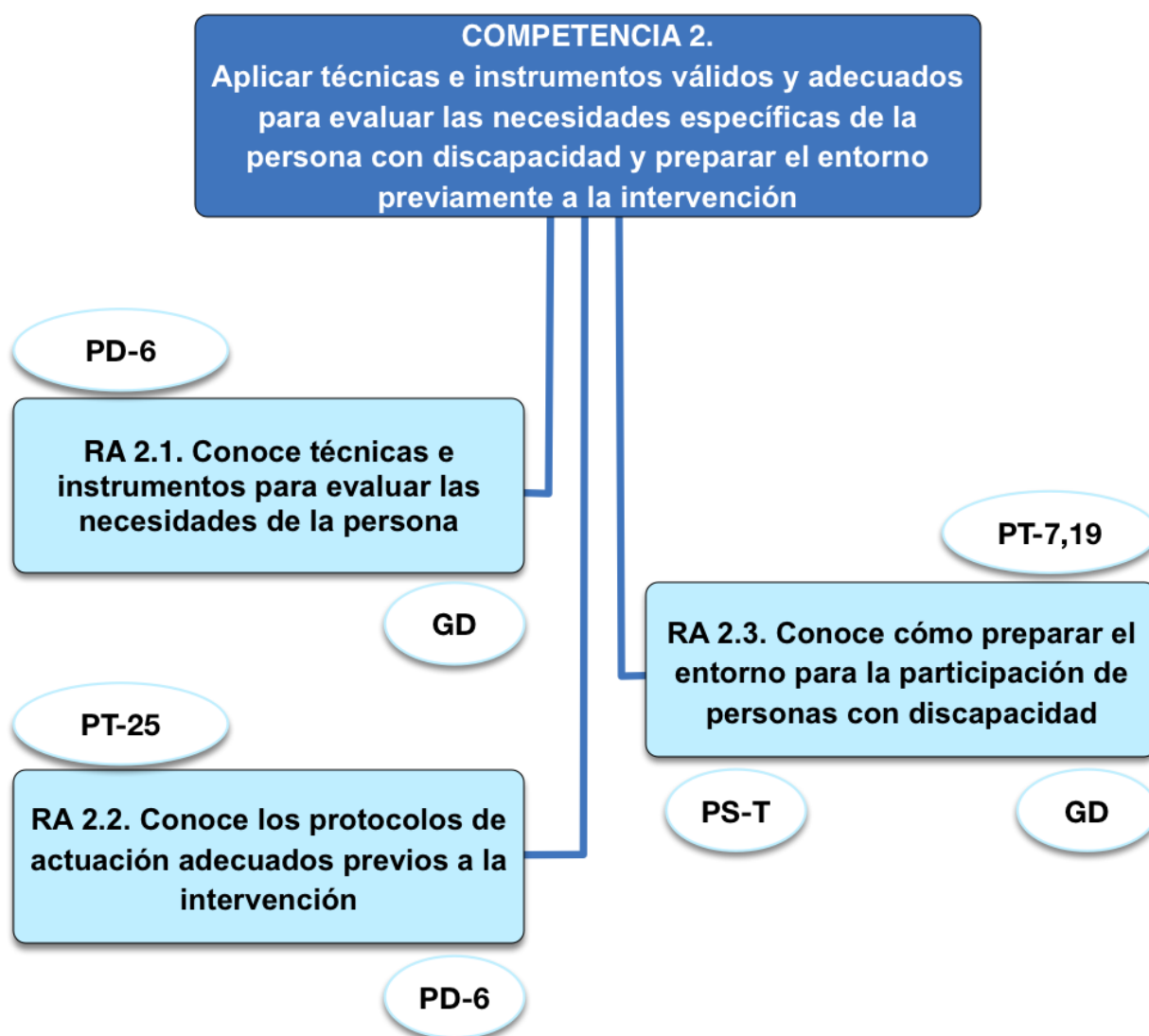


Figura 5. Esquema comprensivo de la competencia-2, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PD-6.=Prueba de desarrollo, cuestión 6. GD.=Grupo de discusión. PT-25.=Prueba test, cuestión 25. PT-7,19.=Prueba test, cuestión 7 y 19. PS-T=Prueba de simulación, teoría.

5.2.2.1. Resultados sobre el RA 2.1: Conoce técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona.

En el trabajo realizado por Ferreira y Morgulec-Adamowicz (2011) sobre el proyecto EUSAPA, dentro de los conocimientos, competencias y herramientas que debería adquirir el profesional respecto a la AFA, se encuentran algunas relacionadas con la evaluación inicial, como el aprendizaje de test de medición, baterías,...todo ellos importantes para la adquisición de esta competencia.

Para poder abordar los resultados obtenidos en el resultado de aprendizaje 2.1, se ha de comentar que la pregunta correspondiente de la Prueba de Desarrollo (PD) fue

formulada de forma abierta, por lo que las respuestas a su vez también son muy abiertas, algo que puede condicionar la valoración de la competencia evaluada, o que, al menos, precisa tratar de evitar la subjetividad del evaluador. En la prueba inicial, como se puede observar en la Tabla 20, el 79,5% de los participantes no demostró conocer cómo evaluar las necesidades de la persona con discapacidad para la realización de actividad física. Sin embargo, con las precauciones debidas al carácter abierto de las respuestas, este dato pasó a ser de un 18,2% en la aplicación final de la PD, por lo que se puede afirmar que hubo una evolución. Según los resultados de la aplicación final de la PD, se observa que un 50% de los evaluados, conoce que hay que realizar una evaluación inicial a través de cuestionarios o pruebas pero no especifica qué van a evaluar esas pruebas, ni qué tipo de pruebas son.

Tabla 20.

Resultados sobre el RA.2.1: Conoce las técnicas e instrumentos para evaluar las necesidades de la persona (%).

Desempeños	PD	
	EI	EF
No sabe cómo evaluar las necesidades de la persona con discapacidad para la práctica de actividad física	79,5	18,2
Conoce la necesidad de realizar una Evaluación inicial a través de cuestionarios o pruebas globales	15,9	50
Conoce la necesidad de realizar una EI a través de pruebas globales de motricidad, como por ejemplo de coordinación, equilibrio,...	4,5	31,8

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

De un 4,5% a un 31,8% evoluciona el grupo de alumnos que es capaz de nombrar algunas pruebas concretas y de explicar qué va a evaluar con ellas. Observamos que aunque ha habido una mejora entre la EI y la EF, es un resultado pobre que puede deberse a varios factores. En primer lugar a que a estos contenidos se les dedicó poco tiempo fundamentalmente porque una asignatura de 6 ETCS es escaso tiempo para el desarrollo de todas las competencias que se proponen en el perfil competencial, y también, porque este tema es uno de los aspectos que menos desarrollados están en este campo, destacando la ausencia de tests estandarizados (Pérez-Tejero, 2003) y pruebas de evaluación específicas para una posible evaluación inicial que facilite la participación de la persona con discapacidad. Así, en alguno de los estudios consultados, se observa el uso de algunas pruebas muy específicas dentro del ámbito deportivo. Es en el estudio sobre revisión de los trabajos de investigación en el campo de la AFA de Pérez-Tejero, Ocete, et al. (2012) donde se citan trabajos sobre la valoración de la condición física en personas con discapacidad intelectual o la evaluación del rendimiento deportivo en deportistas con parálisis cerebral.

En lo que se refiere al ámbito educativo, algunas de las referencias a las que remiten algunos autores (Contreras, 2009), es a baterías de test como la batería Eurofit, Ozeretsky...o algunas específicas como el examen psicomotor de Picq y Vayer, todas

ellas pruebas que habría que adecuar a las características concretas del alumno o alumna y del tipo de discapacidad.

Así, veamos alguna de las respuestas en la prueba pre test:

... dependiendo si es física, veríamos el grado que se encuentra y sus limitaciones motoras y si fuera psíquica pues veríamos lo mismo con diferentes pruebas específicas de cada uno (E-37).

... las pruebas deberían ser simples, pero muy clasificadoras, y sin poner en apuros a la persona (E-9).

...pruebas para valorar su tono muscular, su raquis, su funcionalidad articular y muscular ante ejercicios sencillos y suaves,... (E-11).

En las afirmaciones de los estudiantes, se observa, que el primero de ellos parece tener claro que en función del tipo de discapacidad se aplicarían unas pruebas u otras. Sin embargo, la carencia la encontraríamos en la disposición de pruebas para una u otra discapacidad. En cuanto al segundo estudiante, aunque habla de simplicidad en las pruebas, incluye la expresión “muy clasificadoras” que no parece el mejor de los adjetivos para definir estas pruebas, ya que en todo caso pretenderían individualizar, pero en ningún caso, clasificar. Por último, el estudiante E-11, hace referencia a pruebas de evaluación de aspectos físicos, pero tampoco existe una concreción respecto a esas pruebas. Ya en la prueba pos-test, un grupo de alumnos, llega a concretar más este tipo de respuestas, como es el caso del estudiante E-3:

Realizaremos test para evaluar: test del equilibrio, test de la coordinación motora, test de fuerza (E-3).

Otro de los participantes hace referencia a juegos y ejercicios dirigidos a observar también aspectos sociales, haciendo una evaluación más global, tal y como vemos en su respuesta:

Ejercicios y juegos con poca dificultad motriz y trabajando siempre aeróbicamente, viendo como interactúa con sus compañeros, cómo se comunica y sobre todo cómo se desenvuelve dentro de un espacio tiempo (E-17).

Podemos ver, cómo otros destacan con qué objetivo se plantean estas pruebas:

Se realizan varias pruebas con el objetivo de establecer unos parámetros acordes con su nivel de funcionalidad. Pruebas de equilibrio, de destreza con las manos,..(E-25).

Tal y como se ha comentado en los resultados de la Tabla 20, se observan limitaciones a la hora de concretar, por parte de los participantes, posibles test que

puedan evaluar las capacidades de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Se hace referencia a test de coordinación, equilibrio,...aunque no se habla de tests que permitan evaluar al alumno en su globalidad, lo que puede manifestar limitaciones y carencias en el propio programa de intervención en relación a esta competencia. Existe dificultad para encontrar en general en la bibliografía, trabajos en esta línea. Un ejemplo de ello es el realizado por Caus et al. (2012) que consistió en elaborar un procedimiento de actuación ante la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de EF. En su trabajo elaboran un instrumento muy completo sobre los aspectos a tener en cuenta en este proceso, destacando el trabajo integral y en equipo. Sin embargo, tampoco se hace referencia a ninguna prueba concreta a través de la cual se pueda obtener información, aunque sí se recogen aspectos como, conocer qué se ha hecho previamente, qué adaptaciones ha llevado, o preguntas del tipo, ¿qué tipo de atención precisa tu alumno en el área de EF? Pero en nuestro caso, la pregunta sería, ¿cómo se obtiene esta información? ¿Qué pruebas se han utilizado para ello? Aspectos que no se detallan en el instrumento en cuestión.

En las aportaciones de los estudiantes en la prueba final, se puede observar que la importancia de la evaluación no solo recae en aspectos físicos del alumnado sino también en su sociabilidad y participación que van a ser claves para la inclusión real de las personas con capacidades diferentes en la actividad física y en la clase de Educación Física.

Dentro de las aportaciones en el grupo de discusión de algunos de los participantes respecto a este tema, se observa que la estudiante E-40 hace referencia a un trabajo que realizó en grupo durante el programa, en el que querían hacer una búsqueda bibliográfica sobre pruebas de evaluación inicial, encontrando muchas carencias en cuanto a bibliografía “tendría que haber más investigación en estos temas, para poder ver las necesidades” (E-40).

Por último, y a pesar de las carencias encontradas a este nivel en la bibliografía y también en nuestro propio programa, hemos de apuntar, que en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2014), en su artículo 14, expresa que “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades”. Por lo que esta tarea debe ser impulsada y guiada desde las propias administraciones, pautas que podrían ayudar a la concreción posterior en cada una de las asignaturas.

5.2.2.2. Resultados sobre el RA 2.2: Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención.

Los resultados que se obtuvieron, sobre los protocolos previos a la intervención en la actividad física con personas con algún tipo de discapacidad, fueron evaluados tanto con la prueba tipo test como con la de desarrollo. Observamos que en la prueba test inicial un

alto número de participantes (un 84,1%) responde satisfactoriamente a la pregunta sobre protocolos, pasando este dato a un 90,9% en la prueba final, no dejando de ser relevante estos resultados tan altos en la prueba inicial. Podrían ser causados porque el alumnado, aunque no tenga conocimientos sobre el campo, es sabedor de que es necesario realizar siempre una EI antes de cualquier intervención, y este concepto es el que marca la diferencia en las posibles respuestas proporcionadas para elegir una por el estudiante, ya que de las cuatro respuestas, la evaluación sólo está en una de las respuestas. Aunque el protocolo no está basado solamente en una evaluación inicial sino en otras pautas.

En la prueba de desarrollo, el porcentaje de alumnos que no supieron ninguna pauta a seguir en la prueba inicial fue solamente de un 20,5%, pasando éste a ser un 0% en la prueba final. El hecho de que este dato sea bastante bajo ya en la prueba inicial, sin haber comenzado el programa, puede estar relacionado con que la prueba tipo test se realizó con anterioridad a la de desarrollo, y en ésta el alumnado leyó, para poder responder a la pregunta en cuestión, algunas de estas pautas que después pudo recordar para completar la prueba de desarrollo, ya que una de las respuestas más repetidas fueron las referencias al conocimiento del informe médico del alumno, pauta que se recogía en esta pregunta del test. Sin embargo, en la prueba de desarrollo, se observan diferencias más significativas en los otros dos niveles de respuesta (en el de Describe 3-4 pautas y en el de Describe más de 5 pautas). Observamos que en la prueba inicial el % más elevado es el del alumnado que describe una o dos pautas de actuación previas, siguiéndole con un 22,7% el grupo que es capaz de describir 3-4 pautas, y quedando con 0% aquellos que describen 5 o más pautas. Sin embargo, en la prueba final, una vez aplicado el programa de intervención, se reflejan resultados significativos, ya que se muestra que hasta un 63,6% del total es capaz de describir 3 o 4 pautas de actuación previas, y un 31,8% de los evaluados describe 5 o más pautas, quedando en el número más bajo, aquellos que lo hacen solamente de 1 o 2 pautas. Por lo que casi el 100% de los estudiantes es capaz de describir alguna pauta de actuación.

Tabla 21.

Resultados sobre el RA. 2.2: Conoce los protocolos de actuación adecuados previos a la intervención (%).

Desempeños	PT		PD	
	EI	EF	EI	EF
No conoce el protocolo de actuación previo a la realización de actividad física	15,9	9,1		
Conoce que hay que ver informe médico, conocer más sobre la discapacidad, evaluar las posibilidades motrices y preparar el entorno para su participación	84,1	90,9		
No conoce las pautas básicas antes de la puesta en marcha de actividad física			20,5	0
Describe 1-2 pautas de actuación previas a la actividad física			56,8	4,5
Describe 3-4 pautas de actuación previas a la actividad física			22,7	63,6
Describe 5 o más pautas de actuación previas a la actividad física: conocer, objetivos, planificar, adaptar, instalaciones, materiales, El.			0	31,8

Nota: PT.=Prueba de test. PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Veamos a continuación las respuestas de los participantes en la prueba de desarrollo. Alguna de las más destacadas en la prueba pre test es la del estudiante E-25:

Primero me informaría del tipo de discapacidad que padece el alumno, posteriormente adaptaría los juegos o actividades...trataría de suprimir barreras arquitectónicas existentes en el lugar de la práctica... (E-25).

Es necesario comentar cómo en algunas de estas expresiones se pueden percibir conocimientos del propio alumno respecto al ámbito de la discapacidad. En el caso del estudiante anterior, observamos que escribe la expresión “padece”, lo que nos puede estar mostrando la concepción de enfermedad que el alumno tiene sobre la discapacidad previamente a la intervención.

Más son las respuestas que encontramos en la prueba final, con varias pautas desarrolladas:

Primero estudiar el informe médico, hablar con sus padres...estudiar más sobre la discapacidad...test de habilidades motrices personalizado. Una vez obtenida la información, evaluar y volver a proponer ejercicios según los *feedbacks* que nos dará la persona que estamos evaluando... (E-10)

Conocer la discapacidad, conocer más, Objetivos que se pretenden alcanzar, plantear la práctica, adaptaciones para que no exista desigualdad, seguridad, espacio, evitar pilares, escaleras,... Material, que no pueda hacer daño, material de color,... (E-32).

Conocer al alumnado. Habrá que informarse si hay un informe médico en el cual haya una valoración físico-motora y psicológica del alumno. A partir de ahí, hay que informarse más. También es necesario mantener una entrevista con los padres del alumno y con él mismo. Toda esta información,...más la observación

directa del alumno, debería ser suficiente para la posterior adaptación y readaptación de los diferentes ejercicios propuestos (E-38).

Diagnóstico médico, hablar con padres, informarnos sobre la discapacidad para así tener más información y poder determinar sus características...A partir de aquí nos planteamos los objetivos a nivel individual y grupal. Preparar la sesión, adaptar lo necesario, elegir el material adecuado, instalaciones para que pueda acceder sin problemas, y el tipo de ayudas que pueda requerir (E-44).

Observadas las aportaciones anteriores, es necesario resaltar que parece haberse adquirido un aprendizaje común, ya que todos los alumnos hacen referencia a la importancia de conocer e informarse bien sobre la discapacidad de la persona con la que se va a trabajar. Además uno de ellos, hace referencia a la importancia de conocer al alumnado, aspecto imprescindible para el profesional que pretende involucrarse en un proceso de formación de personas en cualquier ámbito, y más si éstas tienen una necesidad de mayor atención por su parte.

Es destacable, para justificar este tipo de protocolos, la valoración que hacen los profesionales, en concreto dentro del ámbito educativo, del hecho de “disponer de información inicial sobre el alumno” (Ríos, 2009, p. 87), sobre todo por cómo esto puede contribuir a la disminución del estrés y de la angustia del propio profesional en cuanto a la atención del alumnado de estas características. Además, en lo que se refiere al aspecto relacionado con documentarse y conocer sobre el tipo de discapacidad de cada persona, los participantes en el trabajo de Ríos (2009) resaltaron que “había poca bibliografía de apoyo” (p. 88), hecho que ha quedado confirmado, en parte, en el marco teórico de esta investigación. Del mismo modo, encontramos otros trabajos en los que se constata que en ocasiones no se dispone de la información necesaria sobre todo cuando la discapacidad es leve, hasta la sesión de la primera evaluación (Durán y Sanz, 2007). Otro de los aspectos señalados en el grupo de discusión citado previamente en el trabajo de Ríos (2009), y en otros trabajos (Ríos, 2006), es la importancia de los alumnos colaboradores, lo que nosotros hemos llamado “ayudas”. Como vemos en el estudio, se consideró que esta estrategia facilitaba la participación y sensibilización del grupo-clase (Ríos, 2009, p. 90).

En las diferentes respuestas de los estudiantes en la prueba de desarrollo (PD) posterior a la aplicación del programa de intervención, se aprecia un conocimiento más profundo de la importancia de establecer una serie de pautas previas que faciliten la participación de un alumno con cualquier tipo de discapacidad en la actividad física. No solo se observan aspectos relacionados con el conocimiento del informe médico que nos dará información sobre la discapacidad del alumno, sino que también se destacan otros aspectos, como la importancia de realizar propuestas de adaptación en la que ya incluso participe en dicha adaptación la persona para la que se realiza, o la elaboración de unos objetivos que orienten el proceso, y aspectos relacionados con las instalaciones y

materiales, fundamentales para que sea posible la práctica deportiva de forma adecuada y segura.

En la bibliografía no es fácil encontrar trabajos dedicados a la evaluación inicial de las personas con discapacidad, ni siquiera en el ámbito educativo. Así, Ríos (2009) afirma la “inexistencia de protocolos médicos para evaluar las capacidades físicas del alumnado con discapacidad” (p. 92). En nuestro caso, reivindicamos protocolos desde distintas áreas y sobre todo que evalúen de forma integral a la persona, no sólo aspectos físicos, sino también afectivos y sociales.

En el trabajo de Caus et al. (2012) se trató de establecer un procedimiento de actuación, que sistematice el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en EF, lo que nosotros hemos denominado protocolos de actuación. Así, podemos apreciar que establecen dos apartados en el instrumento, uno relacionado con la búsqueda de información, existiendo ítems coincidiendo con aspectos que nosotros también incluimos en nuestro protocolo, como consultar el informe médico o si existe la necesidad de ayudas técnicas para las instalaciones, aspectos relacionados con la comunicación ...y el otro apartado relacionado con la programación didáctica, en el que se evalúan tanto las adaptaciones de acceso como las adaptaciones curriculares significativas o no.

En uno de los análisis del proyecto EUSAPA (Ferreira y Morgulec-Adamowicz, 2011), se pone de manifiesto la importancia de que el profesional en AFA se forme en conocimientos relacionados con la evaluación inicial y su historia pasada, y dentro de este tema, los protocolos de actuación, la información de la biografía, etc.

5.2.2.3. Resultados sobre el RA 2.3: Conoce cómo preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad.

La eliminación de barreras es un aspecto fundamental para favorecer el proceso de desarrollo integral de la persona con discapacidad. Sin embargo, en ocasiones, se impide la integración y aún más la inclusión por “la inaccesibilidad a ciertos espacios urbanísticos o arquitectónicos para las personas con discapacidad” (Hernández, 2012, p. 61).

En ese sentido, a través de la valoración de este resultado de aprendizaje se evalúan aspectos referidos a accesibilidad. Dicha evaluación se llevó a cabo por medio de dos preguntas de la prueba test y de la puesta en práctica de simulación realizada, en su parte teórica, por todo el alumnado.

Como se puede observar en la Tabla 22, en la evaluación final un 97,7% de los participantes conoce los tipos de barreras arquitectónicas, barreras en las telecomunicaciones y barreras sociales en el ámbito de la discapacidad. También podemos destacar que en la evaluación inicial, casi la mitad del grupo responde correctamente a esta pregunta, cuyo motivo puede ser el hecho de que la accesibilidad y las barreras sea algo que se conoce a nivel social de forma más extendida en los últimos

años. De hecho este tema ha sido abordado por diversos autores, tales como el trabajo de Klavina y Kudláček (2011) sobre el proyecto EUSAPA, en el que destacan la importancia de preparar el entorno antes de la llegada de los estudiantes con algún tipo de necesidad, concretando esta preparación en aspectos como, preparación del personal del centro, preparar a los demás estudiantes o acondicionar las instalaciones y espacios.

Siguiendo con los resultados de la evaluación, la otra cuestión trataba de distinguir un tipo de barrera, como es la ausencia de avisador sonoro en los semáforos, en la que un 43,2% de los participantes lo identificaron en la evaluación inicial, elevándose hasta un 72,7% el grupo que respondió correctamente en la prueba final, observándose así una evolución tras el programa de intervención.

Tabla 22.

Resultados sobre el RA. 2.3: Conoce cómo preparar el entorno para la participación de personas con discapacidad (%).

Desempeños	PT		PT		PS
	EI	EF	EI	EF	EF
No conoce los tipos de barreras existentes	56,8	2,3			
Conoce las barreras arquitectónicas (urbanísticas y de transporte), barreras en las telecomunicaciones y barreras sociales	43,2	97,7			
No identifica la ausencia de un avisador sonoro en los semáforos como un tipo de barrera urbanística			56,8	27,3	
Identifica la ausencia de un avisador sonoro en los semáforos como un tipo de barrera urbanística			43,2	72,7	
Tiene en cuenta la eliminación de barreras para la práctica con personas con ceguera total					86,4
Tiene en cuenta la eliminación de barreras para la práctica con personas con parálisis cerebral					61,4
Tiene en cuenta la eliminación de barreras para la práctica con personas con lesión medular					47,7
Tiene en cuenta la eliminación de barreras para la práctica con personas con sordera					100

Nota: PT.=Prueba test. PS.=Prueba de simulación. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

En los resultados de la prueba de simulación, en su parte teórica, observamos que en el caso práctico con un alumno con ceguera total, un 86,4% de los alumnos tuvieron en cuenta la eliminación de barreras, como observamos en algunos de los comentarios de sus respuestas:

Máxima protección de todas las barreras arquitectónicas u obstáculos que pueda haber en el gimnasio (E-38).

Cubrir los elementos insalvables, como por ejemplo las columnas (E-12).

Por su parte, se puede observar (Tabla 22) que algo más de la mitad, un 61,4%, de los estudiantes que realizaron parte teórica de la prueba de simulación en la ficha con el

caso de una alumna con parálisis cerebral, prevén la eliminación de barreras, en algunos casos, de barreras en la comunicación, como en el caso de la estudiante E-42:

... tiene problemas para comunicarse y necesitan tablas de comunicación (E-42).

Parece llamativo que el porcentaje más bajo lo encontremos en el caso del alumno con lesión medular, ya que en principio parece que es obvio, por la silla de ruedas, que es más que necesario eliminar barreras para su participación. En este grupo de los estudiantes que tuvieron que resolver el caso práctico del alumno con lesión medular, menos del 50% de ellos tiene en cuenta las barreras a la hora de preparar el entorno. Así, vemos algunos de los comentarios de los participantes en dicha simulación:

Es fundamental hacer una revisión ocular para detectar posibles barreras arquitectónicas que se puede encontrar Mario para acceder a las instalaciones donde vamos a realizar la práctica deportiva, y ver si disponemos de rampas de acceso (E-2).

Eliminar todas las barreras arquitectónicas de todos los lugares del centro (E-25).

Por último, en la prueba de simulación, en el caso práctico de la alumna con sordera, en la preparación del entorno, todos los estudiantes tienen en cuenta la eliminación de las posibles barreras existentes relacionadas con esta discapacidad. La mayoría de pautas que planifican van dirigidas a la propia actividad, como el uso de cartulinas de colores para posibilitar la comunicación, aunque también como muestran las siguientes citas, encontramos referencias a las instalaciones y a otros aspectos:

Adaptar el centro con señales luminosas...timbres del centro con pantalla visual.
(E-10)

O respecto a la lengua de signos,

... deberíamos aprender el idioma de signos para comunicarnos con ella (E-5).

Como vemos en las reflexiones de los estudiantes, tratan de valorar todos aquellos aspectos que teniéndolos en cuenta pueden favorecer una participación exitosa de los alumnos con discapacidad auditiva. Así, aunque las mayores referencias se han realizado a las pautas dentro de la misma actividad para comunicarse con el alumno en cuestión, también se cuestionan aspectos como el aprendizaje de la lengua de signos o la inclusión de ayudas técnicas en el centro que favorezcan la eliminación de barreras, en este caso, relacionadas con la falta de audición.

En esta misma línea, dentro del contexto educativo, se hace un llamamiento en los últimos años hacia el “diseño para todos”, tal y como se ha hecho referencia en el marco teórico de esta investigación, que facilite la participación de cualquier persona con discapacidad (Ríos, 2009). Así, en el análisis que se hace en el estudio de Ríos sobre las

barreras para la participación y el aprendizaje, cobran una gran importancia la accesibilidad y el diseño para todos. Por tanto, el profesional debe velar porque las instalaciones estén adaptadas a los participantes.

En los resultados del grupo de discusión (GD), uno de los participantes hace referencia a la percepción que tiene sobre la adquisición de esta competencia, cuando se les pregunta qué competencia piensan que se ha trabajado menos o perciben como menos adquirida que otras. El estudiante 1 expresa que,

... yo por ejemplo Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención...creo que lo hemos visto muy poco en clase... (E-1).

Efectivamente, contrastando los resultados con la información recogida en el diario de campo de la profesora-investigadora, solo se observan dos sesiones específicas enfocadas a la adquisición de esta competencia, por un lado la sesión sobre accesibilidad, y por otro la última sesión en la que se estudian los protocolos de actuación. Cabe destacar que en las sesiones sobre propuestas de actividad física para un grupo en el que hubiera una personas con un tipo de discapacidad, también se trabajaron contenidos de dicha competencia, aunque no de forma tan explícita. En definitiva, podemos concluir sobre esta competencia que, a pesar de la falta de bibliografía y recursos para su formación, sería necesario incrementar los contenidos para su adquisición dentro de los programas de formación.

5.2.3. Resultados sobre la competencia 3.

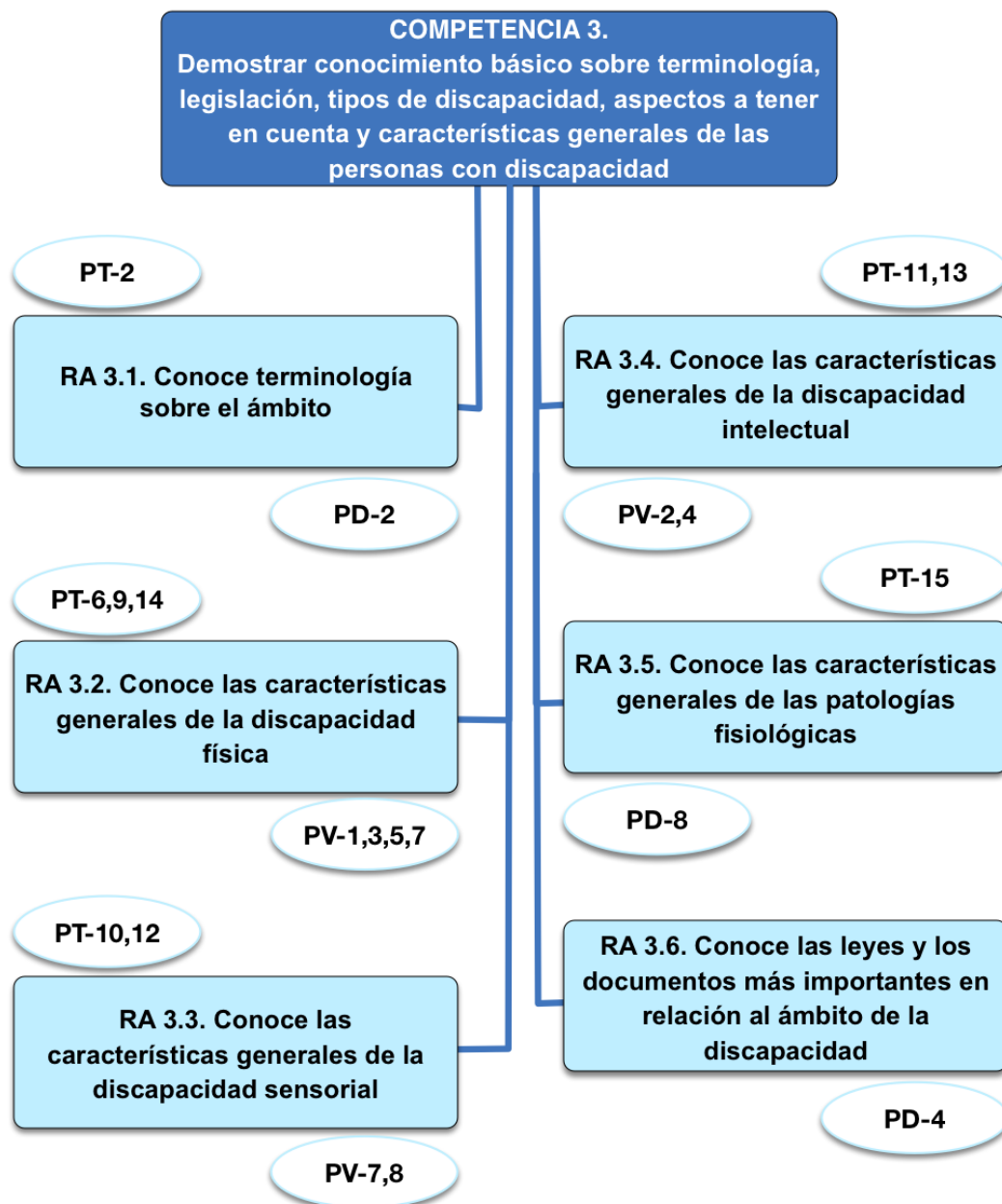


Figura 6. Esquema comprensivo de la competencia-3, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PT-2.=Prueba test, cuestión 2. PD-2.=Prueba de desarrollo, cuestión 2. PT-6, 9,14.=Prueba test, cuestión 6, 9 y 14. PV-1, 3, 5,7.=Prueba videos, video 1, 3, 5 y 7. PT-10,12.=Prueba test, cuestión 10 y 12. PV-7, 8.=Prueba videos, video 7 y 8. PT-11,13.=Prueba test, cuestión 11 y 13. PV-2,4.=Prueba videos, video 2 y 4. PT-15.=Prueba test, cuestión 15. PD-8.=Prueba de desarrollo, cuestión 8. PD-4.=Prueba de desarrollo, cuestión 4.

Dadas las características de los resultados de aprendizaje de la competencia en cuestión, realizaremos la presentación de resultados y su discusión distinguiéndolos en tres ámbitos. En primer lugar, el ámbito referido a la terminología, en segundo lugar aunque se muestran los resultados de cada uno de los RA sobre los distintos tipos de discapacidad, se realizará la discusión de éstos de forma conjunta. Y por último, se presentarán y contrastarán los resultados sobre los aspectos relacionados con las leyes y documentos importantes dentro del ámbito de la discapacidad.

5.2.3.1. Resultados sobre el RA 3.1: Conoce terminología sobre el ámbito.

En el trabajo de Vickerman y Coates (2009), sobre la formación del profesorado de EF y su percepción sobre su competencia para la inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad, los autores resaltan que es fundamental formar a los profesionales del futuro en conocimientos básicos y herramientas que les ayuden a proporcionar experiencias de alta calidad dentro de la educación física. En nuestro caso, aplicada esta línea a cualquier ámbito del profesional, consideramos esencial conocer unos aspectos mínimos sobre terminología y conceptos en relación con la discapacidad.

Con respecto al primero de los resultados de aprendizaje esperados referidos a la competencia-3 (Tabla 23), los resultados de la prueba tipo test (pregunta-2) nos permiten observar que, en un momento inicial, sólo un 4,5% de los estudiantes demuestra conocer el concepto de AFA. Una vez aplicado el programa de intervención, el porcentaje de estudiantes que muestran dicho conocimiento se eleva hasta un 56,8%. En el trabajo de Pérez-Tejero, Reina et al., (2012) destacan la AFA como un área de conocimiento específico de reciente creación, que se puede “considerar como un cuerpo de conocimientos interdisciplinar dedicado a la identificación y solución de las diferencias individuales en actividad física, adecuándolas al contexto en el que se desarrollan” (p. 214). Así, también desde el proyecto EUSAPA, se valora la AFA como una profesión y un campo académico de estudio fundamental en Europa (Ferreira y Morgulec-Adamowicz, 2011).

Tabla 23.

Resultados sobre el RA 3.1: Conoce terminología sobre el ámbito (%).

Desempeños	PT		PD	
	EI	EF	EI	EF
No define ningún concepto.			90,9	4,5
Define uno de los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.			4,5	9,1
Define dos de los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.			4,5	22,7
Define los tres conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.			0	63,6
No conoce concepto de Actividad Física Adaptada.	96,3	42,5		
Conoce el concepto Actividad Física Adaptada.	4,5	56,8		

Nota: PT:Prueba test. PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

En cuanto al resto de los conceptos básicos, integrados en este resultado de aprendizaje, la información obtenida con la aplicación de la prueba de desarrollo (pregunta-2) nos permite observar una evolución en el conocimiento de dichos conceptos desde la evaluación inicial a la final realizada tras la aplicación del programa de intervención. Ya que tal y como se muestra en la Tabla 23, en la prueba inicial ningún alumno definió los tres conceptos en cuestión, y sólo dos definieron uno o dos de ellos. Por su parte, en el post-test el 63,6% de los alumnos mostraron conocer los tres términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Además, un 22,7% definieron dos de ellos. Por

otra parte, podemos decir que, según los resultados obtenidos, solo el 4,5% (dos estudiantes) de los alumnos no conoce ninguno de los términos sobre los que se preguntó.

Los conceptos que se valoran en este resultado de aprendizaje, fueron definidos por la OMS en 1982 (Ríos, 2007), con el objetivo fundamental de comprender la relación entre ellos.

Más adelante, en 2001 desde el CIF (la clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), define la discapacidad como un término que abarca la interacción entre la persona con alguna limitación y los factores ambientales.

En la actualidad, dado que estos conceptos están en continua redefinición, la OMS, en 2013, definió las deficiencias como los problemas que afectan a una estructura o función corporal, después incorpora el concepto “limitaciones de la actividad” que son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y por último, las restricciones de la participación, que son los problemas para participar en situaciones vitales (Peers et al., 2014). En cualquier caso, se observa la necesidad de que los profesionales manejen una serie de conceptos fundamentales que permita, entre otros aspectos, la comprensión de los avances y la comunicación entre ellos y los organismos que tratan aspectos de las personas con discapacidad. En consecuencia, la formación inicial debe tratar de reforzar su conocimiento e identificación.

5.2.3.2. Resultados sobre el RA 3.2: Conoce las características generales de la discapacidad física.

En lo que respecta al RA 3.2., relacionado con el conocimiento de las características de la discapacidad física, se utilizó la prueba de videos para su evaluación y tres preguntas tipo test (6, 9 y 14). En los videos 1 y 3, sobre parálisis cerebral y amputación respectivamente, un 25% de los alumnos identificaron el tipo de discapacidad en la evaluación inicial, siendo el 70,5% en el primero y hasta un 95,5% en el segundo en la prueba post-test o evaluación final. En lo que respecta al video 5, en el que se visualiza una persona con tetraplejia, se observa un resultado pobre y confuso, lo que nos obligó a analizar el contenido de las respuestas obtenidas. En la prueba inicial y final podemos decir que ningún alumno identificó correctamente la discapacidad. Al ser contrastados con el resto de la información dada por el participante, se constata que el estudiante confunde el término tetraplejia con el de paraplejia y en la definición del mismo se observa que ésta corresponde al segundo término y no al primero, que es realmente el que se refleja en el video. Existe la posibilidad de que el video mostrado genere algo de confusión al ser una imagen poco nítida y ser proyectada con mucha luz ambiental. En ella una persona baja de una silla de ruedas, observándose afectaciones importantes en miembros superiores, tronco y miembros inferiores. Además, reflexionando y analizando los resultados, podemos intuir que existe una confusión generalizada en el alumnado al identificar la

tetraplejía con la ausencia de movilidad completa en miembros superiores, lo que pudo inducir a la identificación de la discapacidad con una paraplejía.

Siguiendo con el análisis de las respuestas obtenidas en la prueba de videos que estamos mostrando se observó [este dato se obtuvo recopilando los participantes que escribieron en la prueba que el tipo de discapacidad era una lesión medular, por lo que no está en la Tabla 24] que el 88,6% de los estudiantes reconoce en la prueba final que están ante una lesión medular, siendo en la evaluación inicial solamente un 11,4% los alumnos que identifican esta discapacidad [dato extraído con el mismo procedimiento que el anterior]. Sin embargo, aunque ese 88,6% detecta la lesión medular, un 52,3% de éstos confunden la tetraplejía con una paraplejía.

Respecto a la prueba tipo test en la que se evaluaba si el alumno conocía la afectación de la paraplejía, en la evaluación final un 77,3% manifiestan conocer qué es la paraplejía sin confusión respecto a la tetraplejía. Así, podemos afirmar que existen contradicciones y confusión en cuanto a los resultados que se obtienen en este RA respecto al video sobre la persona con tetraplejía. Parece que los alumnos conocen las diferencias entre paraplejía y tetraplejía sin embargo, no han sido capaces de identificar la tetraplejía en el video en cuestión. Es necesario señalar que desde el trabajo del programa de intervención se hubiera tenido que incidir más en el conocimiento de las características de las discapacidades que resultan más complejas de identificar como en este caso es la lesión medular, en concreto la tetraplejía.

Por último y respecto a la identificación de tipos de discapacidad física, observamos que solamente un estudiante identifica la distrofia muscular en la prueba inicial, aumentando este número hasta 20 estudiantes (el 45,5%) en la prueba final. Además, analizando los resultados del video en cuestión, se observa que aunque no lo identifican con una distrofia muscular, un 27,3% más sí que es capaz de reconocer que está ante un tipo de discapacidad física progresiva o degenerativa. Además, en los resultados de la prueba tipo test respecto a la discapacidad física progresiva, hasta un 86,4% identifica la esclerosis múltiple en este grupo.

Tabla 24.

Resultados sobre el RA. 3.2: Conoce las características generales de la discapacidad física (%).

Desempeños	PT		V-1		V-3		V-5		V-6	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Identifica el tipo de discapacidad física en la observación de imágenes audiovisuales			25	70,5	29,5	95,5	2,3	0	2,3	45,5
Define el tipo de discapacidad observada en las imágenes audiovisuales			0	31,8	9,1	88,6	4,5	29,5	2,3	29,5
Identifica alguna característica física de la discapacidad visualizada			29,5	77,3	2,3	25	2,3	29,5	4,5	50
Identifica alguna característica socio-afectiva de la discapacidad visualizada.			4,5	18,2	2,3	38,6	2,3	15,9	2,3	4,5
Identifica la afectación de la paraplejia	52,3	77,3								
Identifica la definición de parálisis cerebral	52,3	65,9								
Identifica la esclerosis múltiple como una discapacidad física	50	86,4								

Nota: PT.=Prueba test. V-1.=Video 1. V-3.=Video 3. V-5.=Video 5. V-6.=Video 6. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

En el apartado de la prueba de videos, en el que los estudiantes tenían que definir y nombrar las características de los tipos de discapacidad física visualizados, se observa que en todos los análisis de los videos existe una evolución desde la EI a la EF. Se puede destacar el análisis del video sobre amputación, en el que el 88,6% de los estudiantes define el tipo de discapacidad que observó en la evaluación final. En las otras tres propuestas, videos 1 (parálisis cerebral), 5 (tetraplejia) y 6 (distrofia muscular), observamos mayor dificultad para realizar una correcta definición, pasando de uno o dos estudiantes en la evaluación inicial hasta un 29,5% (13 estudiantes) en la evaluación final.

Asimismo, en el caso de la parálisis cerebral, aunque el 70,5% es capaz de identificarla, los estudiantes tienen dificultades para definirla. En los datos que arrojan los resultados de la pregunta tipo test respecto a dicha discapacidad, se observa una pequeña evolución de la EI (52,3%) a la EF (65,9%). Según estos resultados, casi un 70% identifican la definición de parálisis cerebral, sin embargo en los resultados de la prueba de videos en la que se pedía la definición de la discapacidad, solamente el 31,8% de los estudiantes definen la parálisis cerebral correctamente. Es posible, tal y como hemos apuntado en otras ocasiones, que la prueba tipo test por su propia naturaleza aumente las posibilidades de obtener una respuesta correcta por estar detallada la definición del concepto evaluado, en este caso la parálisis cerebral. Sin embargo, en la prueba de videos donde no se da ninguna información sobre el concepto por el que se pregunta sino que se pide una definición, los estudiantes podrían tener más problemas para elaborar una definición correcta del término. En cualquier caso, los resultados obtenidos son contradictorios, por lo que no podemos dejar de cuestionarnos, tras analizar estas contradicciones, si la formulación de la pregunta tipo test fue la adecuada, incluso si este tipo de prueba es el adecuado para evaluar los conocimientos que se pretendió evaluar. En cuanto a la naturaleza de la prueba de videos, en la que el alumno ha de identificar y luego definir el tipo de discapacidad visualizado, sí parece ser un instrumento adecuado

ya que sí que se pone en juego la capacidad del alumno para identificar y definir o no el tipo de discapacidad.

En lo que se refiere a las características de cada tipo de discapacidad que se solicitó en la prueba de videos, se observa que un 77,3% identifica alguna de las características físicas de la parálisis cerebral, resaltando aspectos como “presentan hipertonia en algunos grupos musculares, espasticidad y ataxia (descoordinación general)” (E-1).

Por su parte, hasta un 50% reconocen alguna de las características de la distrofia muscular, no superando el 29,5% en los casos de la amputación y la tetraplejia. Respecto a la petición que se les hizo a los estudiantes de que detallaran las características en cuanto a aspectos más afectivos y sociales del tipo de discapacidad visualizada, se observan carencias para su reconocimiento en todos los grupos, siendo el máximo valor el 38,6% en el caso de la amputación.

5.2.3.3. Resultados sobre el RA 3.3: Conoce las características generales de la discapacidad sensorial.

Los resultados referidos al RA 3.3. sobre la discapacidad sensorial, obtenidos por medio de la PT y la PV, muestran que ha habido una evolución entre la EI y la EF de las competencias. Prácticamente todos los participantes identifican, en sus respuestas a la prueba de videos (7 y 8), de forma correcta la discapacidad visual (90,9%) y la discapacidad auditiva (81,8%), no siendo así en la evaluación inicial, donde el 54,5% identifican la primera de forma correcta, siendo el 25% en el caso de la segunda. Además, en ambos tipos de discapacidad, cuando se solicita su definición en la prueba de videos, se muestra que un porcentaje elevado, el 95,5% en la visual y 93,2% en la auditiva, definen de forma adecuada la discapacidad. En esta misma línea de conocimiento de la discapacidad, se puede destacar que en la prueba tipo test, en la que se pregunta sobre los grados de discapacidad visual, se observa una importante evolución tras el programa de intervención, ya que un 70,5% responde de forma acertada a la pregunta en la evaluación final, siendo de un 2,3% en la inicial. Además se puede añadir que un 68,2% de los participantes conoce cuál es el grado más alto de discapacidad auditiva, la cofosis, observando, por tanto, también una evolución tras la aplicación del programa de intervención.

Tabla 25.

Resultados sobre el RA 3.3: Conoce las características generales de la discapacidad sensorial (%).

Desempeños	PT		V-7		V-8	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Identifica el tipo de discapacidad sensorial en la observación de imágenes audiovisuales			54,5	90,9	25	81,8
Define el tipo de discapacidad observada en imágenes audiovisuales			2,3	95,5	6,8	93,2
Identifica alguna característica física de la discapacidad visualizada.			0	59,1	2,3	43,2
Identifica alguna característica socio-afectiva de la discapacidad visualizada.			4,5	31,8	4,5	47,7
Conoce los grados de discapacidad visual	2,3	70,5				
Conoce el grado más alto de afectación auditiva	22,7	68,2				

Nota: PT.=Prueba test. V-7.=Video 7. V-8.=Video 8. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Analizando los aspectos relacionados con las características de cada tipo de discapacidad, se observa que en la prueba inicial en ningún caso responden correctamente a la pregunta más de dos alumnos. Sin embargo, en la prueba final, un 59,1% detecta alguna característica física y un 31,8% en características afectivas en la discapacidad visual, como:

Retraso en la adquisición de los aprendizajes motores, con problemas mayores en cuanto a la motricidad fina. En los niños puede observarse torpeza por la desorientación o si el entorno no es conocido (E-9).

Del mismo modo, según otro de los participantes:

Tardan en adquirir las habilidades motrices básicas. Tienen un aprendizaje más lento. Algunos casos, afecta a la coordinación y equilibrio (E-37).

En lo que se refiere a los estudiantes que conocen las características de las personas con discapacidad auditiva, tras la visualización del video 8, un 43,2% es capaz de definir algunas de las características físicas de esta discapacidad y un 47,7% de los evaluados, detallan características afectivas, tal y como se observan en los comentarios de los participantes en la evaluación final:

... puede producir un desarrollo lento en el aprendizaje y de la comunicación (E-35).

... si el oído interno está afectado, esto puede afectar al equilibrio de la persona. Al no oír lo que ocurre a su alrededor, tienden a aislarse... (E-5).

5.2.3.4. Resultados sobre el RA 3.4: Conoce las características generales de la discapacidad intelectual.

El siguiente resultado de aprendizaje versa en torno a uno de los tipos de discapacidad más complejos a la hora de establecer una organización y ser estudiado por el alumnado. Se trata de la discapacidad intelectual. Su valoración fue, igualmente, realizada a partir de la prueba de videos (PV) y de la prueba tipo test (PT).

Se puede observar (Tabla 26) que existen problemas de identificación en el primer video que refleja un niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Sin embargo, teniendo en cuenta que los estudiantes no han recibido ninguna formación previa y la dificultad del tipo de discapacidad que se proyecta en el video, hasta un 63,6% de los estudiantes lo consigue en la evaluación final. El resto de estudiantes confunden el video con otros trastornos conductuales con signos de comportamiento parecidos. Sucede todo lo contrario en el segundo video de un niño con Síndrome de Down, discapacidad conocida en la sociedad y con ciertos rasgos característicos, en el que tanto en la EI como en la EF podemos decir que existe una identificación casi total. Estos resultados nos hacen reflexionar sobre la visibilidad que determinados tipos de discapacidad tienen en la sociedad actual, sin duda, gracias al movimiento asociativo, mientras que otros se mantienen en un nivel de mayor desconocimiento.

A la hora de definir tanto el TDAH como el Síndrome de Down, aunque los resultados no son todo lo satisfactorios que se esperaba, en la evaluación final se observa una evolución respecto a la EI. El 27,3% del alumnado es capaz de realizar una definición correcta en el caso del TDAH (no consiguiéndolo ningún estudiante en la EI), siendo el 59,1% el porcentaje de estudiantes que definen correctamente el síndrome de Down (6,8% en la EI). Los resultados, que se obtuvieron de la visualización del video del niño con TDAH, se pueden contrastar con los obtenidos en la prueba tipo test en la que se preguntó por esta misma discapacidad, y en la que, en la evaluación final, hasta un 90,9% de los participantes identificaron qué tipo de discapacidad es el TDAH.

La posible explicación a esta nueva contradicción de resultados es que parece posible que los estudiantes identifiquen con relativa facilidad, después de la aplicación del programa de intervención, las características que definen este tipo de trastorno conductual (TDAH) en el papel, pero, a la hora de identificar a través de un video las características del mismo, es fácil confundir las observaciones que se puedan realizar con otros trastornos con algunas características comunes como sería el caso del autismo, con el que se han detectado la mayoría de errores de identificación.

Tabla 26.

Resultados sobre el RA 3.4: Conoce las características generales de la discapacidad intelectual (%).

Desempeños	PT		V-2		V-4	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Identifica el tipo de discapacidad intelectual en la observación de imágenes audiovisuales			27,3	63,6	93,2	100
Define el tipo de discapacidad observada en imágenes audiovisuales			0	27,3	6,8	59,1
Identifica alguna característica física de la discapacidad visualizada.			6,8	29,5	20,5	79,5
Identifica alguna característica socio-afectiva de la discapacidad visualizada.			36,4	65,9	20,5	47,7
Identifica qué tipo de discapacidad es el TDAH	25	90,9				
Identifica cuál es el coeficiente intelectual mínimo para que se considere retraso mental	45,5	86,4				

Nota: PT.=Prueba test. V-2.=Video 2. V-4.=Video 4. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

En cuanto a las características de ambos tipos de discapacidad, se muestra en los resultados que el grupo de estudiantes que es capaz de identificar alguna característica física del TDAH pasa de un 6,8% en la EI a un 29,5% en la EF, siendo el cambio de un 36,4% (EI) a un 65,9% (EF) en el caso de las características afectivo-sociales. Así, vemos respuestas como:

... suelen ser niños con necesidad de movimiento continuo, los movimientos no son armónicos, ya que el TDAH afecta a la motricidad fina sobre todo. Además son personas con problemas de atención y falta de concentración (E-9).

En el caso del síndrome de Down, hasta un 79,5% reconoce alguna característica física después del programa de intervención, siendo un 47,7% quienes identifican las características sociales, no superando el 20,5% en ninguno de los casos de la EI. Tal y como vemos en las respuestas:

Empiezan más tarde a caminar, tienen un retraso en cuanto a adquisición de patrones motores, presentan cierto déficit de capacidad de atención, tienen también menos coordinación (E-32).

5.2.3.5. Resultados del RA 3.5: Conoce las características generales de las patologías fisiológicas.

Como observación previa, cabe señalar que los resultados obtenidos en este resultado de aprendizaje muestran que ha habido una evolución de la prueba inicial a la final, pero que no se ha conseguido una mejora significativa en algunos aspectos como los elementos claves de la definición de este tipo de patología. Recordemos que este RA fue valorado por medio de la prueba de desarrollo y de la prueba tipo test.

En efecto, en las respuestas a la prueba de desarrollo, se observa que el porcentaje de alumnos que nombra varios tipos de patologías fisiológicas pasa de un 6,8% en la EI a un 65,9% en la EF (ver Tabla 27). Aun así, aunque se observa que el número de alumnos que no nombra ningún tipo de patología se reduce respecto de la prueba inicial, todavía sigue siendo un alto porcentaje en la prueba final (34,1%).

En lo que respecta a la definición de este tipo de patologías, se pasa de observar que ningún alumno es capaz de definir las hasta un 15,9% que lo hace en la EF tras la aplicación del programa de intervención. Este porcentaje parece demasiado bajo, teniendo en cuenta, que, por ejemplo, en la prueba tipo test de la EF, en la pregunta sobre patologías fisiológicas, vemos que hasta un 90,9% reconoce el asma como un tipo de patología fisiológica e identifica alguno de los aspectos que se deberían trabajar para mejorar la calidad de vida de una persona con esta patología. Parece oportuno comentar que el hecho de que el estudiante sea capaz de reconocer el asma como un tipo de patología fisiológica en una pregunta tipo test donde tiene la información escrita y ha de identificarla, no significa que el alumno tenga la capacidad de definir estas patologías ni de elaborar un listado de las mismas cuando se le pregunta por estas en la prueba de desarrollo. Además, cabe insistir en el hecho de que la pregunta de desarrollo hace referencia a “todos los tipos de discapacidad que conozcas” por lo que en ningún momento se pregunta por las patologías fisiológicas, sino que es el alumno el que debe de contemplarlas como un grupo más en su respuesta.

Por tanto, los resultados referidos a las patologías fisiológicas pueden evidenciar que son contenidos que se han trabajado menos en el programa en comparación con otros tipos de discapacidad, ya que la necesidad de profundizar en otros tipos de discapacidad, fue mayor que para estas patologías. Se observó en la pregunta de la prueba de desarrollo, en la que se pedía al participante elaborar un mapa conceptual sobre los tipos de discapacidad, que muchos de los estudiantes obviaron este tipo de patologías. Parece oportuno en primer lugar cuestionarse si fue adecuada o no la forma de trabajar los tipos de discapacidad en el programa de intervención. Por tanto, podemos sugerir en cuanto a los contenidos del programa de intervención, la realización de alguna actividad complementaria que facilite la adquisición de contenidos respecto a las patologías fisiológicas. En segundo lugar, es preciso apuntar que en un programa de 6 créditos hay contenidos en los que no se puede profundizar demasiado e incluso que se han de sacrificar en pro de otros que se consideran prioritarios, puede ser el caso de estas patologías, que en ocasiones se tratan en otras asignaturas relacionadas con la salud.

Tabla 27.

Resultados sobre el RA 3.5: Conoce las características generales de las patologías fisiológicas (%).

Desempeños	PT		PD	
	EI	EF	EI	EF
No nombra ningún tipo de patología fisiológica			93,2	34,1
Nombra algunos tipos de patologías fisiológicas			6,8	65,9
Define las patologías fisiológicas			0	15,9
Identifica qué tipo de patología es el asma y alguno de los aspectos a trabajar para mejorar.	59,1	90,9		

Nota: PT.=Prueba test. PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Para realizar en este apartado la discusión, tal y como se ha comentado al inicio de esta competencia, se tienen en cuenta los cuatro resultados de aprendizaje relacionados con las características de las distintas discapacidades tratadas.

Como en la mayor parte de los casos, desafortunadamente nuestros resultados no pueden contrastarse con los obtenidos en otros estudios, ya que como ya se ha señalado no existe tal posibilidad. Ese es el motivo por el que sólo nos queda tratar de contextualizarlos en el marco de las opiniones de especialistas. En ese sentido, en los principales trabajos relacionados con el ámbito de la discapacidad y la formación de profesionales, como en el caso del trabajo de Ríos (2007a), se analiza cada una de las discapacidades con sus características y especificidad, como fundamento de base del futuro profesional del campo en cuestión.

En ese contexto, según los resultados obtenidos en cuanto a los conocimientos de los estudiantes respecto a esta competencia relacionada con los tipos de discapacidad, podemos afirmar que aunque se ha dedicado tiempo a estos contenidos, no es fácil ofrecer una formación plena en estos temas. Tal vez porque es muy amplio el mapa de tipos de discapacidad que hay, teniendo en cuenta que el programa es de seis créditos solamente. Ríos (2009) en su análisis sobre las barreras en la participación y aprendizaje, destaca que uno de los condicionantes sociales es el desconocimiento de la población con discapacidad, aspecto al que podemos contribuir a subsanar, en los ciudadanos del futuro, que, en el caso del ámbito educativo, son los propios alumnos. Por otro lado, en este mismo trabajo, la autora destaca la falta de formación del profesorado en general, y también en lo que se refiere a conocimiento de los distintos tipos de discapacidad y sus características. Desde esta perspectiva, parece fundamental que en los programas se ofrezca este tipo de formación básica respecto a los tipos de discapacidad, tal y como hemos tratado de hacer en nuestra propuesta de intervención. ¿Cabe preguntarnos en qué medida es viable mejorar la propia programación y la puesta en práctica de un programa formativo como el nuestro para tratar de potenciar el conocimiento referido a esta competencia?

Dicha potenciación del contenido referido al conocimiento de los diferentes tipos de discapacidad es una sugerencia en otros países. Así, por ejemplo, en el trabajo de Piletic y Davis (2010), sobre el perfil de los cursos de AFA en la formación de futuros

profesionales en las distintas universidades de EEUU, destacan una importante dedicación a aspectos como el conocimiento de las discapacidades, también a conocer las limitaciones sociales y cognitivas de los estudiantes con discapacidad, aspectos que, en nuestro trabajo, se pretendieron evaluar a partir de las características de los tipos de discapacidad que se solicitaron.

Así, igualmente, en los trabajos relacionados con el proyecto EUSAPA (Kudláček y Barret, 2011; Ferreira y Morgulec-Adamowicz, 2011), en el que se trata de encontrar las competencias y herramientas adecuadas para los profesionales, se observa que una de las herramientas importantes es el conocimiento, entendimiento y desarrollo de las necesidades individuales de los alumnos. Tras este tipo de afirmaciones, queremos destacar que en los resultados de esta competencia se han observado diferencias entre los conocimientos de los estudiantes sobre una discapacidad u otra. Por tanto, es necesario cuestionarse el tipo de trabajo realizado en el programa de intervención, y la importancia de reforzar aquellos tipos de discapacidad que por desconocimiento social pueden generar más confusión entre los estudiantes.

5.2.3.6 Resultados sobre el RA 3.6: Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad.

Los aspectos relacionados tanto con el conocimiento de la legislación más importante que afecta a las personas con discapacidad, como los documentos, informes y declaraciones más importantes que han ayudado a fundamentar o impulsar la mejora en este ámbito, es otro de los resultados de aprendizaje integrados en la competencia 3, que ha sido evaluado únicamente por medio de la prueba de desarrollo.

No cabe duda de la relevancia que para los profesionales debe tener el conocimiento del marco normativo de referencia, así como los informes internacionales que han tenido un papel muy destacado en la evolución del campo. En ese sentido, la inclusión en nuestro programa de intervención de este tipo de aprendizajes se encuentra en línea con la reflexión sobre el proyecto EUSAPA que realizaron Ferreira y Morgulec-Adamowicz (2011), en el sentido de incluir herramientas y competencias relacionadas con conocer la legislación local, nacional e internacional. A su vez, dentro de las propuestas que realizan Klavina y Kudláček (2011) desde el mismo proyecto, pero más centrado en la línea de la EFA, destacan la importancia de conocer la legislación así como las políticas nacionales e internacionales más relevantes en la materia.

En cuanto a los resultados obtenidos, parece relevante destacar que en la evaluación inicial de la prueba de desarrollo ningún estudiante nombra ni define ninguna ley ni documento, declaración o informe considerados relevantes. Sin embargo, en la prueba final, podemos observar que todos los estudiantes son capaces de nombrar alguno o varios de los documentos y leyes relacionados con la discapacidad, acercándonos así a la necesidad de dominar este tipo de aprendizajes, tal y como expresan diferentes autores (p.e. Ferreira y Morgulec-Adamowicz, 2011; Klavina y

Kudláček, 2011). Vemos que la mayor parte de los participantes (72,7%) se encuentran en la franja de los estudiantes que nombran entre 3 y 5 leyes o documentos. Un 11,4% nombra una o dos leyes o documentos y un 15,9% es capaz de nombrar más de 5. Así se muestra en alguna de las respuestas dadas por los participantes: “Ley Moyano, 1857, LISMI, Ley de Accesibilidad, Ley del Deporte, LOGSE 1990, LOCE 2002, LOE 2006, Informe Warnok” (E-12).

Tabla 28.

Resultados sobre el RA 3.6: Conoce las leyes y los documentos más importantes en relación al ámbito de la discapacidad (%).

Desempeños	PD	
	EI	EF
No nombra ninguna de las leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito.	100	0
Nombra 1 o 2 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	11,4
Nombra entre 3-5 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	72,7
Nombra más de 5 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	15,9
No define ninguna de las leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito.	100	18,2
Define 1 o 2 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	38,6
Define entre 3-5 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	29,5
Define más de 5 leyes o documentos más importantes relacionados con el ámbito de la discapacidad.	0	13,6

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Aunque los resultados, en cuanto a alumnos que nombran varias leyes o documentos en la prueba de desarrollo son bastante altos, observamos dificultades para definir o explicar dichos documentos. Se observa una evolución respecto de la prueba inicial, ya que de un 100% de estudiantes que no definieron ninguna ley ni documento en la prueba inicial, fue un 18,2% en la final.

Así, vemos (Tabla 28) que un 81,7% [dato que se obtiene de la suma de los tres desempeños sobre definición de documentos de la Tabla 28] de los estudiantes definen al menos una de las leyes o documentos. De éstos, un 38,6% sólo define uno o dos, un 29,5% define entre 3 y 5 documentos de los nombrados y un 13,6% define más de 5. Algunas de las respuestas dadas por los estudiantes se muestran a continuación, donde hemos destacado aquellas que citan algunas de las leyes o informes que más se han repetido en sus respuestas:

LOGSE, 1990, introduce el concepto de necesidades educativas especiales, proporciona el marco legal para la normalización, integración e individualización de la enseñanza (...) La LOE, 2006, más completa que las anteriores, se base en el recurso de adaptación del currículo oficial con el fin de poder atender a la diversidad. Se basa en el principio de inclusión y normalización (E-25).

El Informe Warnok, cuyas características fueron una educación para todos, un sistema único,... (E-27).

El Informe Warnock, en Inglaterra, se hizo para visualizar la situación de la Educación Especial y el fracaso escolar...establece el principio de individualización, normalización, sectorización de la atención educativa y la integración escolar (E-35).

Tal y como se muestra en las definiciones de los estudiantes, se hace referencia por un lado a leyes como la LISMI que marcó un antes y un después para la integración de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad. Contreras (2009) la nombra como “la ley que expresa el principio de integración como el inspirador de las diferentes políticas sectoriales” (p. 97). También se muestran referencias a leyes de carácter educativo como la LOGSE o la LOE y su repercusión para la participación del alumnado con necesidades especiales, o al Informe Warnock, presentado en Reino Unido en 1978 (Rubio, 2009), que de alguna manera cuestionaba el sistema de atención a personas con capacidades diferentes para posibilitar su unificación en un único sistema de atención conjunta, a la vez que individualizada.

Tras el análisis de los resultados obtenidos, podemos resaltar que el programa parece haber sido suficiente para dar una formación básica respecto al manejo de los documentos y leyes más importantes, aunque hemos observado que el número de estudiantes que definen la mayoría de documentos o leyes tratados es muy pequeño. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de seguir trabajando estos contenidos, al igual que autores importantes en este ámbito como Vickerman y Coates, (2009) y Pérez-Tejero, Reina, et al. (2012), en cuyos trabajos se pone de manifiesto la importancia de que las instituciones a través de las distintas leyes en los diferentes ámbitos, contribuyan a la mejora tanto de la formación de los profesionales como el aumento de la calidad de vida de las personas con algún tipo de discapacidad. Por ello, el profesional debe ser conocedor de aquellos documentos o leyes que rigen el campo en cuestión estudiado.

5.2.4 Resultado sobre la competencia 4.

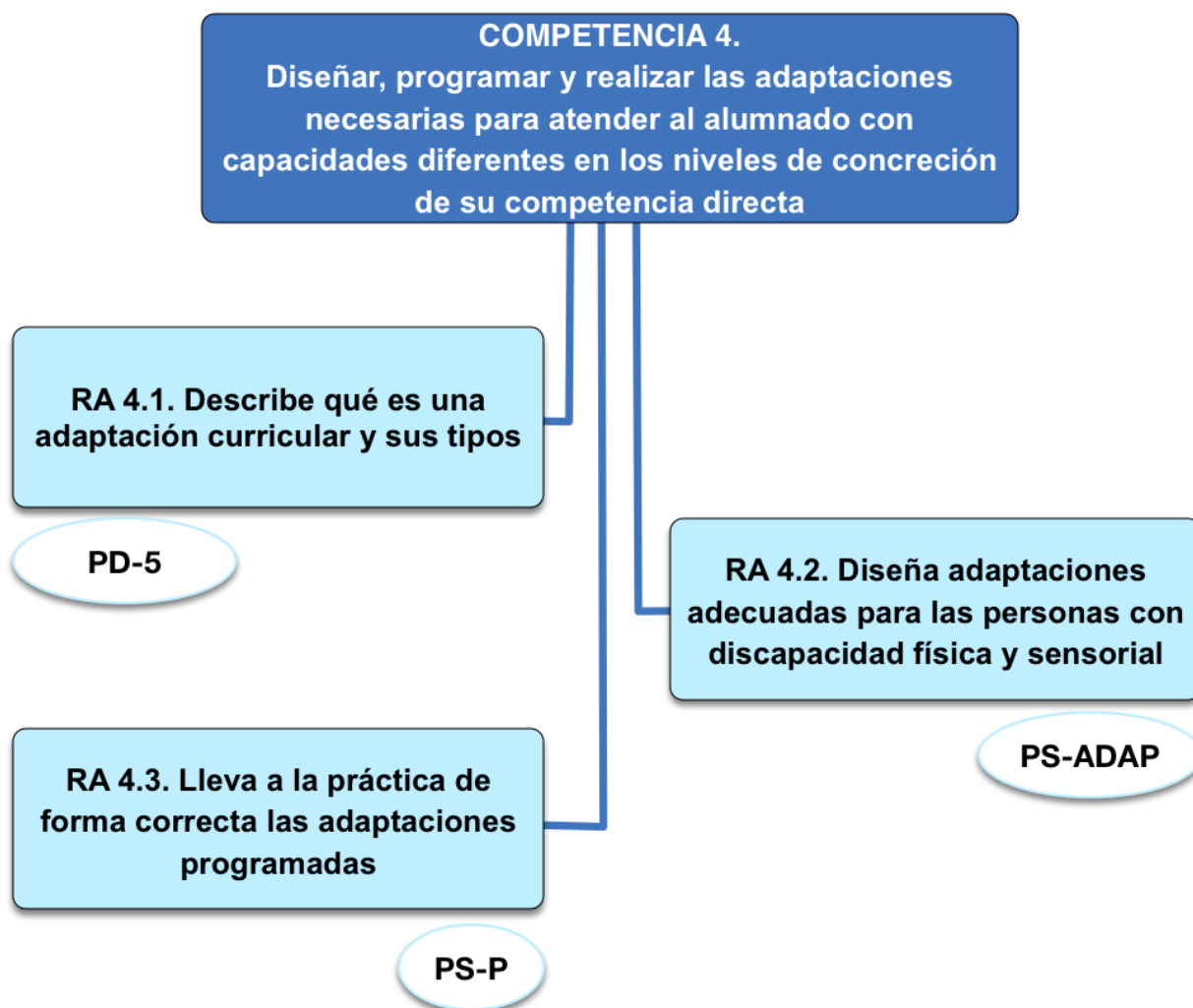


Figura 7. Esquema comprensivo de la competencia-4, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PD-5.=Prueba de desarrollo, cuestión 5. PS-P.=Prueba de simulación, práctica. PS-ADAP:Prueba de simulación, adaptaciones.

5.2.4.1. Resultados sobre el RA 4.1: Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos.

Las adaptaciones curriculares son “una estrategia didáctica integrada en los sistemas de enseñanza individualizados” (Contreras, 2009, p. 98) que van a facilitar atender a la diversidad en las aulas para conseguir metas y objetivos de enseñanza-aprendizaje. Según este mismo autor, una definición que nos parece sugerente, por su sencillez, es que una adaptación curricular es “cualquier ajuste en los elementos del currículum ordinario para dar respuesta a las necesidades educativas que los alumnos plantean” (p. 99). Así, se plantean adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones de los elementos curriculares básicos.

Estos son los contenidos que se han pretendido evaluar con el siguiente RA. Ya que uno de los aspectos con los que se tendrá que manejar el futuro profesional de

Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se incline por el ámbito educativo, serán las adaptaciones curriculares. Además, en nuestra opinión, las adaptaciones curriculares constituyen, por extensión, un buen ejemplo para tratar de desarrollar la competencia de las adaptaciones en general. Los diferentes elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, evaluación,...), representan por defecto cualquiera de los elementos claves sobre los que es necesario intervenir para realizar adaptaciones en cualquier programa de intervención.

En el primero de los resultados de aprendizaje evaluados de la competencia 4, referidos a las adaptaciones en la actividad física, se observa que hay una evolución, ya que en la prueba inicial, el 93,2% del alumnado no define ningún concepto ni conoce ningún tipo de adaptación, solamente el 6,8% de los alumnos muestra conocer de forma general qué es una adaptación curricular. Sin embargo, en la evaluación final del 93,2% citado se pasa a un 6,8%, ya que el resto del alumnado conoce algunos de los aspectos relacionados con la competencia evaluada. Así podemos constatarlo en algunas de las apreciaciones de los estudiantes en la prueba final:

Aquellos mecanismos que deben utilizar los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad... (E-12)

Además, podemos decir que al final del programa más de la mitad del grupo (un 59,1%) [dato que se extrae de la suma de los tres desempeños en los que el estudiante define las adaptaciones y nombra los tipos de adaptación] es capaz de definir las adaptaciones curriculares y nombrar los tipos que hay, como podemos observar en las palabras del participante 1, donde nombra el tipo de adaptaciones:

Podemos encontrar adaptaciones de acceso al currículo, recursos humanos, estrategias y materiales, y adaptaciones del currículo. En este caso, puede ser de dos tipos ACI [hace referencia a la adaptación curricular individualizada] y ACIS [hace referencia a la adaptación curricular significativa]" (E-1).

Tabla 29.

Resultados sobre el RA 4.1: Describe qué es una adaptación curricular y sus tipos (%).

Desempeños	PD	
	EI	EF
No define qué es una adaptación curricular ni sus tipos	93,2	6,8
No define qué es una adaptación curricular pero nombra los tipos que hay	0	9,1
Define el concepto de adaptación curricular de forma general	6,8	22,7
Define el concepto de adaptación curricular de forma general, y nombra los tipos de adaptación	0	15,9
Define el concepto de adaptación curricular de forma general, nombra los tipos y hace referencia a los diversos aspectos que deben ser adaptados.	0	9,1
Define el concepto de adaptación curricular de forma general, hace referencia a los diversos aspectos que deben ser adaptados, y establece los tipos de adaptación, de acceso al currículum y curriculares con sus tipos	0	34,1

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

De ese porcentaje del 59,1% ya señalado, un 34,1% además de definir el concepto, hace referencia a los distintos aspectos que deben ser adaptados y a los tipos de adaptación. Así, podemos verlo en la respuesta del estudiante E-7, donde explica y concreta de forma más profunda los aspectos nombrados anteriormente, en este caso los tipos de adaptación:

... de acceso al currículum: son modificaciones en los materiales, espacios, comunicación. Si tenemos un niño con discapacidad auditiva, tendríamos que preparar material para que nos podamos comunicar más rápido. Adaptación curricular: es cuando se tienen que modificar objetivos, contenidos,...para realizar las clases y en este momento aparecen, ACI y ACIS,... (E-7).

O podemos verlo también en la explicación que otro participante hace de uno de los tipos de adaptación curricular:

ACIS (Adaptación Curricular Significativa): se realiza como último recurso, ya que en este tipo de adaptación curricular sí que hay una notable modificación en cuanto a objetivos, contenidos y sistemas de evaluación del alumno. El alumno requiere una adaptación de este tipo cuando lleva un retraso de dos cursos... (E-12).

Algunos de los estudiantes parecen conocer el significado de los distintos tipos de adaptación y sus consecuencias, en la misma línea de algunos trabajos como el de Ramos, (2009) que hace un recorrido por el proceso de normalización, desgranando el significado y la tipología de las adaptaciones curriculares. De este modo afirma que las adaptaciones curriculares que son no significativas son todas aquellas relacionadas con la metodología de la enseñanza. A su vez, éstas también están en relación con el planteamiento de actividades o aspectos relacionados con instrumentos y técnicas de evaluación (Contreras, 2009). En el caso de las adaptaciones significativas, quedan afectados los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

Por tanto, tras la observación y análisis de las distintas respuestas de los estudiantes, podemos afirmar que aunque, todavía, existen carencias para definir y completar el concepto de adaptación, en torno a la mitad del grupo se maneja con el concepto y su significado. Parece que hay motivos para afirmar que el programa de intervención ha contribuido a la mejora de este RA, sin embargo, es necesario preguntarnos por qué el resto del grupo no ha conseguido estos conocimientos. Es por tanto importante incidir en reforzar en los futuros programas de formación en el trabajo de contenidos relacionados con las adaptaciones curriculares.

5.2.4.2. Resultados sobre el RA 4.2: Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial.

Huztler (2008) sugiere que “las adaptaciones deberían ser el resultado de un análisis crítico de la relación entre criterios ambientales y personales” (p. 195). Lo que favorece, de alguna forma, la participación de la persona con capacidades diferentes en el diseño de las tareas, y sus adaptaciones. Esta ha sido una de las pautas que hemos pretendido tener presente en la evaluación.

Para adentrarnos en los dos próximos resultados de aprendizaje es necesario comentar que su evaluación se realizó a través de la prueba de simulación (en su apartado de adaptaciones), de la que solo hubo evaluación final, ya que carecía de sentido realizar una evaluación inicial por la ausencia de formación, y que, además, requiere de una dedicación temporal relevante que no parecía oportuna al comenzar el programa. También hay que recordar que en la prueba de simulación hubo cuatro casos prácticos de distintos tipos de discapacidad a resolver, por lo que los resultados que se van a mostrar se organizarán en función de cada grupo de estudiantes con su caso práctico.

Por tanto, analizando los resultados sobre el resultado de aprendizaje 4.2, relacionado con el diseño de adaptaciones a las distintas discapacidades (ver Tabla 30), observamos que hay un 6,8% de los alumnos que no programan ningún tipo de pauta en ninguno de los niveles de concreción. Así, también es el 15,9% de los participantes los que apuntan alguna pauta general, no específica para el tipo de discapacidad que se le pregunta. Por su parte, y teniendo en cuenta los distintos tipos de discapacidad propuestos en la simulación, podemos resaltar que, tanto en la discapacidad visual como en la auditiva, todos los estudiantes evaluados (el 100% en la auditiva y en la visual) son capaces de programar pautas específicas para alguno de los niveles de concreción de su competencia.

Así lo vemos en algunas de las frases de los estudiantes, algunas más referidas a adaptaciones en el centro:

Nivel 2 [refiriéndose al segundo nivel de concreción curricular]: adaptar el centro con señales luminosas, timbres del centro con pantalla visual (E-10).

También se manifiestan adaptaciones de acceso al currículum como es el caso del participante E-26:

... de acceso al currículum: comunicación; a través del silbato, del habla y de los gestos creamos un código para que la comunicación sea más fluida. Material; material sonoro como balones de *goalball* y cuerda para saber la situación del móvil de juego y su contorno/espacio de juego. Espacio; elementos protegidos

que den pie a peligro y área de tarea delimitada por varios sistemas (cuerda, voz,...). (E-26).

También queremos destacar algunas de las propuestas de adaptación concretas que realizan los alumnos, por ejemplo, en una propuesta de un juego con música y trabajo del ritmo que propone un estudiante:

Colocaremos colchonetas en el suelo donde será el lugar de realización de la tarea, con el fin de ayudar a Luis a saber en qué momento termina el espacio y orientarse. Tan sólo necesitaremos un compañero “guía” para realizar la actividad (E-15).

Como vemos, los estudiantes realizan adaptaciones en los distintos niveles de concreción del currículum, así, el estudiante E-10 tiene en cuenta aspectos que será necesario adaptar y prever en cuanto a la participación del alumno con discapacidad en el centro educativo, algo que nos parece importante, aun siendo conscientes de que estos son aspectos que deben abordarse desde la dirección del propio centro. Por su parte, los estudiantes E-26 y E-15 introducen adaptaciones relacionadas ya con el tercer nivel de concreción, de competencia directa del profesorado de Educación Física en este caso.

También en el caso del alumno con discapacidad auditiva, expresan algunas sencillas adaptaciones como: “Usaremos *frisbees* de colores para el calentamiento, para indicar el ejercicio que debemos hacer” (E-27). O en el caso de un participante que propone un trabajo de un circuito de tareas, la adaptación sería “Hojas informativas en la posta” (E-24).

Tabla 30.

Resultados sobre el RA 4.2: Diseña adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad física y sensorial (%).

Desempeños	PS-T
	EF
No programa pautas adecuadas	6,8
Programa pautas básicas generales	15,9
Programa pautas básicas de adaptación para la parálisis cerebral en algunos de los niveles de concreción.	45,5
Programa pautas básicas de adaptación para la lesión medular en alguno de los niveles de concreción.	54,5
Programa pautas básicas para la discapacidad auditiva en alguno de los niveles de concreción	100
Programa pautas básicas para la discapacidad visual en algunos de los niveles de concreción	100

Nota: PS-T.=Prueba de simulación, teoría. EF.=Evaluación final.

En lo que respecta a las pautas para un alumno con parálisis cerebral o lesión medular, observamos menores índices de respuestas adecuadas. Así, en el caso de la primera discapacidad, la parálisis cerebral, un 45,5% redacta adaptaciones para este tipo de discapacidad, del tipo “Proyecto de centro: adaptar el centro, instalaciones, los WC, poner rampas, ascensores...” (E- 42). O refiriéndose a aspectos de comunicación “María podrá comunicarse gracias a los tableros o planillas que tiene, gestos...” (E-17). Por otro lado, un 54,5% de los estudiantes conoce pautas específicas para alguno de los niveles de concreción sobre la lesión medular. Así, se observan algunas de las propuestas realizadas haciendo referencia a distintos niveles de concreción, como por ejemplo el estudiante E-25, cuando expresa:

2º nivel: cambios a nivel de centro, como posibilitar la accesibilidad (eliminar barreras arquitectónicas) a todos los lugares del centro. En la actividad, adaptar la temporalización, es decir, dar más tiempo a que se aprenda una habilidad... (E-25).

O en el caso de otro de los estudiantes evaluados haciendo referencia a un aspecto de la actividad propuesta: “En vez de saltar entre las picas, Mario realizaría el mismo recorrido pero en zigzag...” (E-11).

Por último, de forma anecdótica aunque no por eso poco importante, queremos resaltar que varios participantes (3 alumnos) hacen una propuesta en la que destacan que no se ha de realizar ninguna adaptación, ya que la propuesta que hacen es una propuesta de contenidos de expresión corporal y resaltan la idea de que con ese tipo de actividad no es necesario realizar adaptaciones porque la propia esencia de la actividad posibilita la participación de todos, características que define de alguna manera lo que es una actividad de carácter inclusivo, aunque no siempre es posible de llevar a cabo. Es por tanto necesario comentar que para que esto pueda ser una realidad, tendrán que darse unas condiciones concretas, y dependerá de los contenidos y el tipo de discapacidad fundamentalmente. En el caso de las iniciativas de los estudiantes en cuestión, observamos que dos de ellos realizan una propuesta de un cuento motor, donde se narran una serie de acciones y el alumnado las va interpretando. Esta es una herramienta que favorece que el alumnado pueda participar con gran flexibilidad de movimiento y sin unos patrones establecidos como en otro tipo de contenidos.

5.2.4.3. Resultados sobre el RA 4.3: Lleva a la práctica de forma correcta las adaptaciones programadas.

Para la comprensión de este resultado de aprendizaje en el que analizamos los resultados de los 8 casos prácticos que se llevaron a cabo en la prueba de simulación, hemos de recordar tal y como se explicó en el capítulo de método, que no se han utilizado tablas como en el resto de RA, sino que se muestran los resultados a través de una narración de cada uno de los casos prácticos.

La prueba consistió en resolver 4 casos diferentes (explicados detalladamente en el capítulo de Método). En el caso 1, se simuló que había en el grupo un alumno, Luis, con ceguera total; el caso 2 fue el de una alumna con parálisis cerebral, María, usuaria de silla de ruedas, con los cuatro miembros afectados; Mario, es el caso 3, un alumno con lesión medular (paraplejia); y por último, el caso 4 que narraba la participación en la clase de Ana, una alumna con sordera profunda.

Tal y como se concretó en el capítulo de método, esta prueba se realizó en dos turnos de trabajo de 22 alumnos cada uno. En cada turno se simularon los 4 casos descritos anteriormente, por lo que se obtuvieron resultados de 8 casos prácticos, dos de cada discapacidad. Por tanto, se muestran los resultados contrastando las propuestas que realizaron los dos alumnos de cada caso en función de cada tipo de discapacidad.

En este RA se pretende evaluar la puesta en práctica de las adaptaciones que realizan los estudiantes en los distintos niveles de concreción. Se ha de comentar que algunos de los estudiantes, en su ficha de evaluación, incluyen adaptaciones de acceso al currículum, como puede ser revisar si existen rampas o no en los accesos a la instalación. En el caso de nuestra simulación, la instalación ya tenía un acceso adecuado, por lo que este tipo de propuestas no se pudieron llevar a la práctica, por lo que aunque se pueden evaluar en el papel, es decir, el alumno las contempló en su planificación, no se puede valorar si es capaz o no de ponerlo en práctica.

- **Caso práctico 1: Discapacidad visual**

Se observó que los dos estudiantes que debían dirigir la práctica (uno en cada una de las dos sesiones), prepararon la instalación para adaptarla a las necesidades del participante con ceguera. De esta forma, protegieron los pilares, marcaron en el suelo la zona de trabajo con cuerda y cinta. Por otro lado, se pudo observar, en uno de los dos alumnos, la utilización de silbato como recurso para favorecer la participación del alumno con ceguera (E-17). En el proceso de desarrollo del programa de intervención, se insistió, por parte de la profesora-investigadora en la necesidad de procurar que se trabajara en condiciones de seguridad, con personas con cualquier tipo de discapacidad, y en el caso de la discapacidad visual todavía más, ya que es muy fácil que ocurran accidentes por no cuidar este aspecto. Estos aspectos quedaron anotados en el diario de campo.

En la simulación del otro estudiante (E-15) propone que el alumno con ceguera vaya acompañado de un guía. Sin embargo, el estudiante (E-17) que dirige la otra simulación con el mismo caso práctico, lo que se observa es que la propuesta que hace es plantear una actividad en la que todos tienen una consigna y es ir en parejas, asegurándose así un guía para el alumno con ceguera.

Por tanto, teniendo en cuenta lo evaluado en este RA, podemos decir que ambos estudiantes llevan a la práctica de forma correcta las actividades programadas, para una participación segura y adecuada del alumnado, en este caso con discapacidad visual. En el caso del estudiante E-17 limita el espacio con cuerda pegada con cinta adhesiva al suelo, utilizando el mismo sistema que en el *goalball*, esta puede ser una buena estrategia pero la naturaleza de la tarea que propone, un juego de pillar desplazándose de un lado a otro del espacio, no permite estar en un mismo espacio, en contacto con el suelo, el suficiente tiempo como para percibir los límites del mismo a través de este sistema de marcaje, por lo que es probable que si no fuera acompañado, no le sirviera para orientarse.

- Caso práctico 2: Parálisis cerebral

Uno de los estudiantes que dirigió el caso práctico en el que se simuló la participación de una alumna con PC, al llevar a la práctica sus actividades, comentó que prepararía un sistema de comunicación con la alumna, es decir, que elaboraría un tablero de comunicación con la información necesaria para facilitar la participación de la alumna en la clase. Sin embargo las adaptaciones de la actividad física que propone no se ajustan a lo que serían adaptaciones específicas porque utiliza el juego de la *boccia* que es un deporte específico para personas con PC, haciendo que los demás compañeros estén en posición de cuclillas para la actividad (E-41). En el otro caso (E-31), la propuesta también es para realizar *boccia*, sin embargo, hace una propuesta inicial de familiarización con el deporte. La alumna con PC participa como una más en el grupo. Además, hacen uso de la canaleta, como ayuda técnica, para la participación de la alumna en el juego de *boccia*. Parece que los estudiantes no tienen del todo claro cuál es la forma de proceder en el caso de que haya en el grupo una persona con parálisis cerebral, ya que lo adecuado hubiera sido que los dirigentes de la actividad propusieran una tarea con un contenido del currículum que facilitara la participación de la alumna, es decir, que no fuera un contenido de un deporte específico para personas con PC, donde los demás participantes tienen que pasar a desempeñar otros roles que no son el suyo propio.

En este caso práctico, observamos que el alumnado tiene en cuenta aspectos relevantes en las adaptaciones como el uso de la canaleta o la creación de un tablero de comunicación, sin embargo se percibe la dificultad del alumnado para realizar adaptaciones para el último nivel de concreción, en este caso la sesión, que analizaremos en la siguiente competencia.

- Caso práctico 3: Lesión medular

En el caso de los estudiantes que realizan la simulación con un alumno con una lesión medular, la propuesta que hace el participante E-11 consiste en adaptar una regla del juego de los 10 pases para facilitar la participación del alumno en silla de ruedas. El otro estudiante (E-2) que dirige la simulación, con el mismo caso práctico del alumno con lesión medular, pone en práctica su propuesta en la que observamos que realiza una adaptación inversa, es decir, hace una propuesta en la que todo el alumnado debe estar en el suelo para realizar la actividad de tirar el balón y encestar en el aro.

En este caso, observamos que los estudiantes eligen rutas diferentes en la evaluación. El estudiante E-2 comete el mismo error que los estudiantes que ponen en práctica el caso anterior de la alumna con PC, ya que la tarea consiste en lanzar a encestar en un aro desde el suelo. Sin embargo, en el caso del estudiante E-11 sí se cumplen los requisitos de inclusión ya que se propone un juego conocido y se establecen unas normas que faciliten la participación del alumno con lesión medular, sin perder la esencia del juego ni la necesidad de que el resto del alumnado tenga que limitar sus capacidades.

Es obligatorio analizar y más estando en un proceso de investigación-acción, qué errores pudieron cometerse para que este tipo de adaptaciones no quedaran claras en el propio desarrollo del programa. Así queda reflejado en el diario de la investigación que estos fueron aspectos que se trataron en distintas sesiones. Por tanto, vemos en la frase “En esta sesión se trató de hacer hincapié en que debemos hacer propuestas inclusivas...no que todos los demás se pongan en situación del otro, por ejemplo en silla” en la que se pone de manifiesto que este fue un tema que ya surgió en el diseño de tareas en el programa y se reflexionó sobre él, aunque tal vez no lo suficiente como para fijar el aprendizaje.

- Caso práctico 4: Discapacidad auditiva

En el caso de los estudiantes que ponen en práctica lo programado para un grupo en el que participa un alumno con discapacidad auditiva, ambos buscan un método de comunicación con el alumno con sordera. En el caso del E-14, escribe en fichas las tareas que va a realizar para facilitar la comprensión del alumno con sordera; y en el caso del E-27 utiliza la simbología de los colores para explicar las diferentes actividades a realizar en el calentamiento. Ambos, utilizan el recurso de demostrar la habilidad a realizar para facilitar la comprensión y realización de la actividad por parte del alumno con sordera. En el caso del segundo participante (E-27) propone una actividad por circuito de tareas, presentando en cada estación una explicación en papel de cada una.

Parece claro que, para los estudiantes, la mayor dificultad a la hora de la participación de alumnado con discapacidad auditiva es la sustitución de señales auditivas por señales visuales, aspecto que ambos resolvieron de forma adecuada llevando a la

práctica de forma correcta las programaciones realizadas. El estudiante E-27 hizo un mejor uso de las señales, ya que simultaneó en todo momento las indicaciones verbales con las visuales haciendo así comprensible la explicación para todos los alumnos a la vez. En el caso del estudiante E-14, aunque también hizo un uso correcto de las señales visuales, enfatizó en exceso la explicación a la alumna con sordera, dirigiéndose exclusivamente a ella y haciendo más que evidente, en ocasiones, su discapacidad.

Es necesario por tanto invertir el tiempo de formación suficiente para garantizar que las adaptaciones que se diseñen sean las adecuadas y estén bien definidas, tal y como encontramos en los trabajos realizados en torno al proyecto EUSAPA, sobre los estándares europeos en AFA. En ellos se muestra, en lo referente a las adaptaciones, que una de las competencias que se resaltan en dicho proyecto es planificar experiencias de aprendizaje apropiadas (Klavina y Kudláček, 2011), concretándose en acciones como adaptar el currículum, habilidad para planificar la clase de Educación Física inclusiva que garantice el aprendizaje adecuado de todos los estudiantes o aspectos como, analizar el currículum en relación a las necesidades de los estudiantes. Todas ellas herramientas necesarias para realizar una adecuada adaptación.

En nuestro programa de intervención se realizaron tareas prácticas de diseño de adaptaciones incidiendo en la necesidad de que tuvieran siempre como objetivo favorecer así la inclusión al alumnado con capacidades diferentes (Hernández, 2012). Sin embargo, en algunos de los casos prácticos que se están analizando no se cumple esta característica, ya que las adaptaciones no favorecen la inclusión sino que hacen más evidente la discapacidad. Es necesario reflexionar sobre si nuestro programa de intervención ha tenido carencias en cuanto a la formación del alumnado en actividades inclusivas, al no haberse trabajado suficiente. Por ello, hemos de tener en cuenta para futuras intervenciones formativas que incrementar las tareas prácticas en las que el alumnado tenga que llevar a cabo sus propuestas ha de ser una línea prioritaria.

Es evidente que realizar una buena planificación es fundamental, pero se ha puesto de manifiesto que existen carencias en los estudiantes en cuanto a la puesta en práctica de estas adaptaciones. Hemos podido comprobar, en la puesta en práctica de los casos prácticos en la prueba de simulación, que existen grandes diferencias en la dificultad para realizar adaptaciones en función de un tipo u otro de discapacidad. Por lo que los casos prácticos de alumnado con discapacidad auditiva se resolvieron con mayor fluidez que aquel en el que el alumno en cuestión tenía una parálisis cerebral. Reflexionando sobre el programa de intervención, podemos apuntar que se realizó una sesión de sensibilización hacia la discapacidad auditiva en la que la profesora-investigadora llevó a cabo actividades en las que adaptó distintas tareas a la participación de personas con discapacidad. Esto, sin duda, pudo favorecer la adquisición de herramientas por parte del alumnado para futuras resoluciones de casos prácticos como el de la prueba de simulación. Por otra parte en el caso de la parálisis cerebral aunque se

realizaron tareas con sus adaptaciones, no se realizó ninguna sesión específica en la que se llevara la actividad por parte de la profesora-investigadora.

No obstante, aunque el programa de intervención, en la medida de las posibilidades reales de desarrollo en una materia de un plan de estudios oficial, pueda contemplar una mayor relación con la práctica de casos reales, estamos de acuerdo con Huztler (2008), cuando en su propuesta ecológica para la intervención en la AFA, resalta la idea de que no existen recetas para realizar las adaptaciones sino que el profesional debe basarse en el pensamiento crítico, actuando como facilitador del proceso en su contexto ecológico. Por tanto, podemos concluir este apartado, basándonos en los autores citados, señalando que el diseño de adaptaciones no podrá ser algo realizable fuera de contexto y en teoría, sino que en función de cada situación y realidad concreta se llevará a cabo su desarrollo, teniendo en cuenta la necesidad de que dicha adaptación permanezca en constante modificación si fuera necesario (Ríos, 2009).

Por último, en los resultados obtenidos parece que encontramos que el alumnado realiza adaptaciones adecuadas para alguno de los niveles de concreción. Por tanto concluimos el análisis de esta competencia haciendo referencia a aquellos niveles de concreción, como es el propio centro educativo o la instalación deportiva, en los que algunos estudiantes planificaron adecuadamente. En esta línea, Ríos (2009) destaca la importancia de adaptar también las instalaciones y el entorno para que el desarrollo de la actividad pueda ser inclusivo .

5.2.5. Resultados sobre la competencia 5.

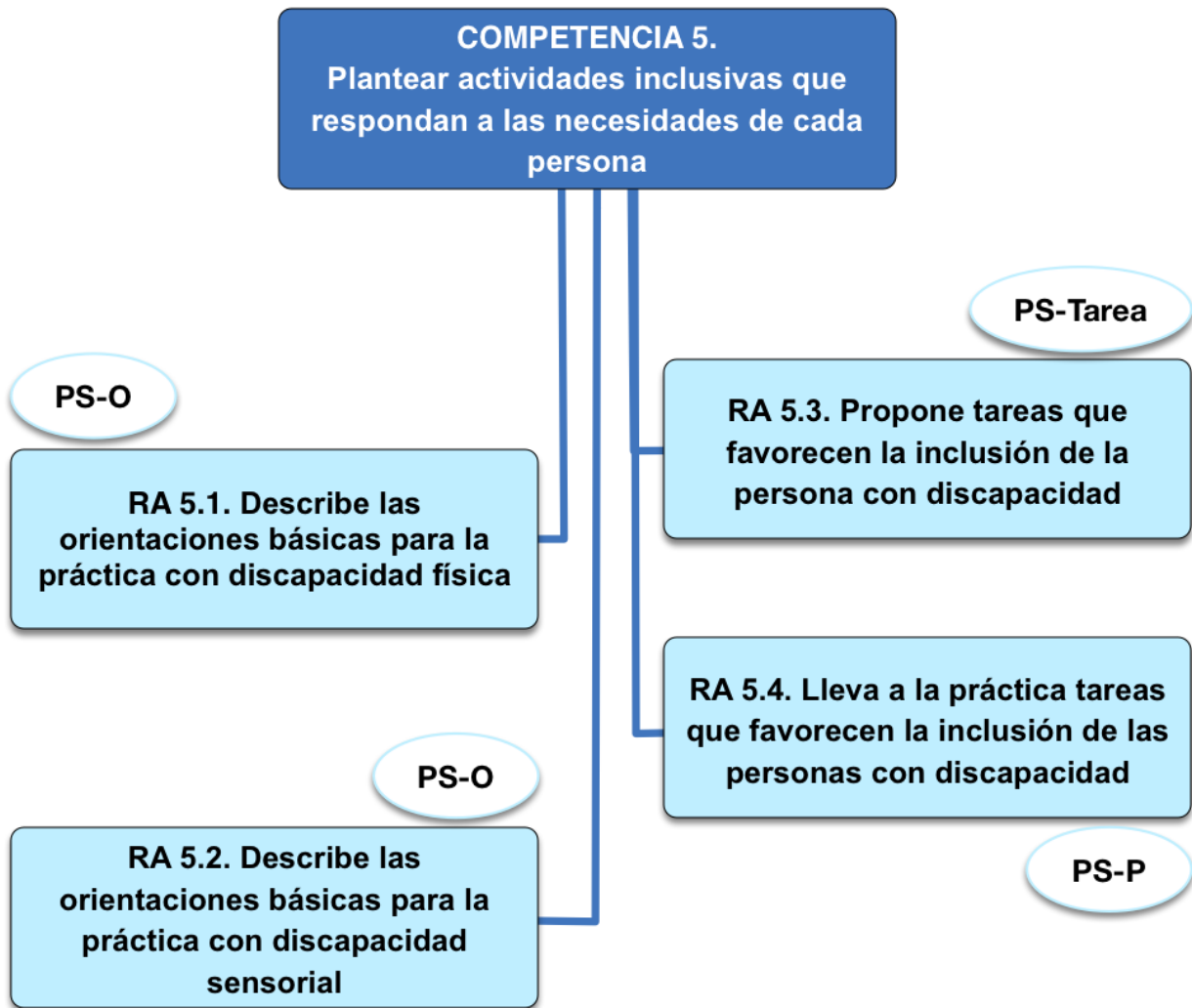


Figura 8. Esquema comprensivo de la competencia-5, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PS-O.=Prueba de simulación, orientaciones. PS-Tarea.=Prueba de simulación, programación de tarea. PS-P.=Prueba de simulación, puesta en práctica.

5.2.5.1. Resultados sobre el RA 5.1: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad física.

En el trabajo de Durán y Sanz (2007) se manifiesta que aunque no es posible elaborar recetas por la multitud de variables que existen para la atención de personas con discapacidad, sí que es necesario establecer orientaciones que faciliten las intervenciones de los profesionales. Estas orientaciones son las que se pretendieron evaluar en los resultados de aprendizaje 5.1. y 5.2.

Hemos de tener en cuenta que estos resultados se obtuvieron también por medio de la prueba de simulación en la que, como se puede conocer en el capítulo de Método,

se propusieron 4 casos prácticos con 4 tipos de discapacidad. Es necesario recordar, que en esta prueba sólo hubo evaluación final como se explicó en su momento.

Los resultados sobre el resultado de aprendizaje 5.1, están relacionados con las orientaciones didácticas que han de tenerse en cuenta en la práctica de actividad física con personas con discapacidad física. Por ejemplo, en el caso de orientaciones para el caso de un alumno con parálisis cerebral, una orientación sería “con las personas con PC se debe trabajar ejercicios de relajación y flexibilidad para destensar la musculatura” (E-40); o en el caso de la lesión medular “Controlar la temperatura corporal del deportista” (E-18).

De los 22 alumnos [11 alumnos realizan el caso de PC y 11 alumnos el de lesión medular] que realizan esta prueba de simulación con los casos prácticos de parálisis cerebral y lesión medular, podemos observar que un 18,2% no detalla ningún tipo de orientación (Tabla 31). En el caso de la lesión medular, un 36,4% conoce al menos una o dos orientaciones, siendo un 45,5% el alumnado que es capaz de escribir entre 3 y 5 específicas para este tipo de discapacidad. A continuación, vemos cómo algunas de estas orientaciones están relacionadas con el tipo de trabajo a nivel muscular, como se ve reflejado, por ejemplo, en las aportaciones del participante E-16 y del E-11:

... hay que fortalecer la parte superior del tronco. Realizar ejercicios de flexibilidad para evitar contracturas (E-16).

Desarrollar y potenciar aquellos músculos que no estén paralizados. Llevar a cabo actividades aeróbicas con la mayor participación posible de grupos musculares (E-11).

Tabla 31.

Resultados sobre el RA 5.1: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad física (%).

Desempeños	PS
No detalla orientaciones básicas adecuadas para la práctica	18,2
Detalla una o dos orientaciones básicas para la práctica con personas con lesión medular	36,4
Detalla entre 3-5 orientaciones básicas para la práctica con personas con lesión medular	45,5
Detalla una o dos orientaciones básicas para la práctica con personas con parálisis cerebral	9,1
Detalla entre 3-5 orientaciones básicas para la práctica con personas con parálisis cerebral	81,8

Nota: PS.=Prueba de simulación.

El otro caso práctico que se planteó dentro de la discapacidad física correspondía a la participación de una alumna con parálisis cerebral. Los resultados fueron algo mejores que en el caso de la lesión medular. Más de un 80% de los participantes en el programa es capaz de redactar entre 3 y 5 orientaciones a tener en cuenta en la práctica de

actividad física. Así podemos ejemplificar estos resultados en algunas de las propuestas, unas referidas a orientaciones más musculares o de tipo de actividad, como por ejemplo:

... trabajar la relajación de la musculatura ya que tienen gran rigidez en los grupos musculares (E-40).

... hay que tener en cuenta que se cansan muy rápido por lo cual no podemos realizar trabajos demasiado intensos (E-33).

Y otras orientadas a contribuir a la mejora de la autonomía: “trabajar la motricidad fina para mejorar la autonomía” (E-9).

La línea de algunas de las respuestas de los participantes se encuentra en coherencia con lo planteado por algunos autores, como por ejemplo Ríos (2007a), quien al hacer referencia a las personas con parálisis cerebral, resalta tanto trabajar la relajación como el desarrollo del control muscular voluntario, orientación que podemos observar tomada en cuenta por algunos de los estudiantes. De igual modo, Ríos (2007a) se refiere a la manifestación de fatiga muscular con mayor velocidad y por tanto será necesario incrementar los tiempos de recuperación, tal y como remarcaba el estudiante E-33. Por su parte, respecto a la lesión medular, la autora, insiste en la importancia de potenciar la fuerza en la musculatura no afectada, así como en tener en cuenta los posibles problemas de termorregulación en el ejercicio.

5.2.5.2. Resultado sobre el RA 5.2: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de actividad física con personas con discapacidad sensorial.

En la misma línea que en los resultados obtenidos en la competencia anterior, encontramos mejores resultados, en cuanto a las orientaciones a tener en cuenta, cuando se trata de discapacidades sensoriales. Así, en el caso práctico donde el alumno tenía una discapacidad sensorial, los resultados mostraron que solamente un 4,5% de los estudiantes no detalla ninguna orientación. Por tanto en el caso práctico de discapacidad visual y en el de discapacidad auditiva se obtuvieron porcentajes muy elevados, 90,9% para el primero y 100% para el segundo, donde todos los estudiantes fueron capaces de describir entre 3 y 5 orientaciones a tener en cuenta en la práctica.

Así, resaltamos algunos comentarios en el caso de la discapacidad visual relacionados con accesibilidad y entorno de la propia actividad:

... procurar un entorno con buena acústica, evitar gritos (E-38).

... cubrir elementos insalvables, como por ejemplo las columnas (E-12).

Se comentaron también algunas de las dificultades que podría tener el alumno con discapacidad en cuanto a distintos elementos:

Dificultad para situarse en el espacio (E-23).

Puede tener problemas a la hora de elaborar conceptos, la información tiene que ser clara, descriptiva y sencilla....tener un código fijo... (E-35).

Y por último alguna de las propuestas que iban dirigidas a trabajar aspectos concretos en la práctica, como es el caso del estudiante E-17, “estimular los sentidos táctiles, kinestésicos y auditivos”.

En el trabajo de Ríos (2007a) enfocado al ámbito educativo, pero que podemos trasladar a cualquier ámbito se observan una serie de orientaciones a tener en cuenta a nivel didáctico en el caso de alumnos tanto con discapacidad visual como auditiva. En el caso de la discapacidad visual, resalta que en lo que se refiere a información, ésta debe ser concreta y exhaustiva y el profesional ha de llamar la atención del participante llamándole por su nombre y comprobando que recibe los mensajes. Estas orientaciones pueden ser una herramienta fundamental para facilitar la participación de la persona con discapacidad dentro del grupo. Se han visto reflejadas en los resultados obtenidos por los estudiantes, del RA del que se está mostrando el análisis.

Tabla 32.

Resultados sobre el RA 5.2: Describe las orientaciones básicas que se han de tener en cuenta para la práctica de AF con personas con discapacidad sensorial (%).

Desempeños	SIMULACIÓN
No detalla orientaciones básicas adecuadas para la práctica	4,5
Detalla una o dos orientaciones básicas para la práctica con personas con discapacidad visual.	0
Detalla entre 3-5 orientaciones básicas para la práctica con personas con discapacidad visual.	90,9
Detalla una o dos orientaciones básicas para la práctica con personas con discapacidad auditiva	0
Detalla entre 3-5 orientaciones básicas para la práctica con personas con discapacidad auditiva.	100

También en el caso práctico sobre la discapacidad auditiva observamos algunos comentarios que van dirigidos hacia la realización de orientaciones que están relacionadas con el lugar de ubicación para realizar la explicación de la actividad o la forma de expresión para facilitar su comprensión:

... debemos situarnos siempre delante, enfrente de todo el grupo y más en concreto de la persona con sordera (E-21).

Hablaremos claro y vocalizando (E-20).

A su vez, destacamos las aportaciones de otros estudiantes para algunas orientaciones a tener en cuenta respecto a las dificultades que pueden presentar, tanto a nivel motriz como social:

Dependiendo del grado de sordera, Ana puede tener problemas de equilibrio (E-1).

Puede tender a aislarse por no poderse relacionar (E-27).

Algunas de las propuestas que realiza Ríos (2007a), van dirigidas a dar orientaciones para el trabajo con personas con discapacidad auditiva. Estas orientaciones son algunas de las respuestas de los participantes en nuestra intervención, “llamar su atención por medios visuales o táctiles antes de hablar”, completar la explicación con elementos visuales..., colocarse delante de él, o evitar ruidos” (p. 338). Por tanto, estos dos resultados de aprendizaje (RA 5.1 y RA 5.2) relacionados con las orientaciones o pautas que el profesional debe de tener en cuenta para el trabajo con personas con capacidades diferentes, también son destacados por los autores en sus trabajos.

En el caso de los resultados del proyecto EUSAPA, Kudláček y Barrett (2011) hacen referencia a muchas herramientas del profesional, entre ellas, la habilidad para utilizar estrategias de enseñanza adecuadas, donde pueden quedar incluidas las orientaciones que aquí tratamos de analizar. Estas orientaciones las hemos podido conocer en algunas de las respuestas de los estudiantes evaluados. Parece que tras el programa de intervención, han sabido incorporar estos conocimientos en sus recursos, con el objeto de mejorar la participación de las personas con discapacidad en la actividad física. En esta misma línea, en el trabajo de Cindy y Piletic (2009) en el que analizaron el perfil de los cursos de EFA, manifestaron que uno de los temas tratados fueron las estrategias de enseñanza y motivación que debe conocer el profesional para su intervención. Dentro de estas estrategias se incluirían las orientaciones que nosotros hemos utilizado y sobre las que hemos tratado de formar a los estudiantes a través del programa de intervención.

5.2.5.3. Resultados sobre el RA 5.3: *Propone tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.*

En el pasado EUCAPA, el doctor israelita Hutzler (2014), uno de los autores internacionales más activos en el ámbito de las AFA, realizó una intervención resaltando la importancia del diseño universal para un deporte y Educación Física inclusivos. Este concepto introducido hace más de 20 años a nivel arquitectónico y más de 10 trasladado al ámbito educativo, todavía resulta novedoso dada su limitada puesta en práctica real. El diseño tiene como fundamento que, en las propuestas realizadas, puedan participar todo tipo de personas, por lo que el concepto adaptación queda obsoleto y en un segundo plano. En esta misma línea, autores como King-Sears (2009) o Imrle (2012) resaltan el valor del concepto de diseño universal tanto a nivel tecnológico como pedagógico, y tratan de reflexionar sobre cada uno de los principios del diseño universal y su aplicación en ambos sentidos. Así, en el caso del trabajo de King-Sears (2009), enumera estos principios: flexibilidad en el uso (es decir, hacer uso de distintas metodologías de enseñanza para transmitir los mismos contenidos; uso equitativo de los materiales (facilidad para hacer uso de los materiales); información perceptiva (mostrar los contenidos del currículum de distintas formas), tolerancia para el error (permitir el error, el aprendizaje por fases...), un uso sencillo e intuitivo, bajo esfuerzo físico (se refiere a la eficacia en el uso de los materiales), y tamaño y espacio accesible (propuestas que se

hayan diseñado teniendo en cuenta las capacidades del alumnado, por ejemplo, el tamaño de la letra de una presentación).

Por tanto ¿en qué medida los principios de un diseño universal pueden apreciarse en los resultados de un trabajo como el nuestro?

Según los resultados obtenidos para el siguiente resultado de aprendizaje, se observa que un 20,5% de los estudiantes realizan propuestas de adaptación sin respetar los principios de la inclusión, es decir, se trata de propuestas donde, por ejemplo, no existe una participación equitativa que acerque la propuesta a los principios del diseño universal (Hutzler, 2014; Imrle, 2012; King-Sears, 2009). En la línea de la inclusión, Ríos (2009) asevera que “las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas” (p. 88), por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe darse en el mismo espacio y contexto favoreciendo que la diversidad del grupo enriquezca las posibilidades de aprendizaje de todos. Esta sería la primera premisa para que las actividades propuestas sean inclusivas, pero ¿qué sucede en nuestro trabajo?

En el análisis se ha observado que un importante número de alumnos, un 36,4%, realiza propuestas inversas de adaptación, donde si el alumno va en silla de ruedas se propone que el resto de compañeros utilice silla, o si el alumno tiene una discapacidad visual, se propone participar con los ojos tapados. Por tanto, estas propuestas están más dirigidas hacia la sensibilización del alumnado que a favorecer la inclusión como tal, con actividades en las que participe la persona con discapacidad como uno más. Por lo que no cumplirían los principios del diseño universal que comentábamos previamente.

Por tanto, en los datos de la Tabla 33 podemos resaltar que en la simulación de lesión medular, parálisis cerebral y discapacidad visual, en torno a un 40% del alumnado es capaz de proponer actividades inclusivas, siendo en el caso de la discapacidad auditiva el 100% de los estudiantes que se evaluaron.

Tabla 33.

Resultados sobre el RA 5.3: Propone tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad (%).

Desempeños	PS-Tarea
Realiza adaptaciones en la práctica sin respetar los principios de la inclusión	20,5
Propone actividades respetando los principios de la inclusión con personas con lesión medular	47,7
Propone actividades respetando los principios de la inclusión con personas con parálisis cerebral	38,6
Propone actividades respetando los principios de la inclusión con personas con discapacidad visual	43,2
Propone actividades respetando los principios de la inclusión con personas con discapacidad auditiva	100

Nota: PS-Tarea.=Prueba de simulación, tarea.

Así, destacando algunos ejemplos en el caso de la discapacidad visual, vemos que se hace referencia al uso de material específico que facilite la participación, “la pareja de Luis utilizará el balón sonoro” (E-23). También encontramos la propuesta de jugar a fútbol en parejas: “Por parejas llevan el balón sonoro, han de pillar a otra pareja” (E-24). Así, reforzando la idea del trabajo por parejas con el alumnado con discapacidad, en el trabajo de Klavina (2014) se valora la estrategia de tutorización entre alumnado con y sin discapacidad como medio para favorecer la inclusión, por tanto, adecuado en las tareas inclusivas. En una línea parecida a la anterior, Ruiz, Lavega y Planas (2014), en su trabajo sobre las estrategias de cooperación en los juegos para favorecer la inclusión, muestran a través de los resultados obtenidos que los juegos cooperativos facilitan que los alumnos sin discapacidad interactúen de forma positiva con aquellos que tienen una discapacidad, por lo que este tipo de elección para las tareas propuestas puede ser fundamental para que la inclusión sea cada día más una realidad en la sociedad.

Encontramos entre las propuestas, también algunos juegos populares: “Propuesta del juego del pañuelo marcando el suelo y con balón sonoro” (E-35). Y otro tipo de actividades como una propuesta de trabajo de expresión corporal, limitando el espacio con un tatami y acompañando con un guía, actividades de contacto facilitando así la participación del alumno con discapacidad (E-15). En esta misma línea de fomentar la cooperación entre el alumnado, vemos que en el trabajo de Ríos (2009) se concluye que el aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas fomentan la aparición de conductas prosociales por tanto que pueden favorecer la inclusión de la persona en el grupo.

Así, del grupo de participantes en el programa que realizaron la propuesta para una niña con parálisis cerebral, destacamos tareas relacionadas con la expresión corporal, como:

Todo el mundo se mueve por el espacio al compás de la música, cuando la música pare los alumnos han de quedarse quietos como una estatua... (E-40).

Representación de formas, animales, objetos...y presentarse al grupo. Ej.: Hola soy María, soy un pájaro. Abrir los brazos. Propone además un cuento motor como actividad (E-9).

Algunas de las propuestas inclusivas para el niño con lesión medular, fueron actividades de juegos conocidos con alguna modificación en sus normas:

Juego de los 10 pases, pasarse el balón todos los componentes del grupo para que sea punto, no podrán correr con el balón, el alumno en silla no podrá dar más de dos impulsos (E-37).

La línea de la propuesta anterior, donde se trata de equiparar las oportunidades de todos los alumnos, es coherente con las propuestas de autores como Hernández (2012), quien reflexiona sobre la discriminación positiva, como una de las posibles acciones que favorecen que el alumnado con necesidades educativas especiales disfrute de las propuestas en condiciones de igualdad. Esta discriminación positiva hace referencia a “las medidas de adaptación del alumnado con necesidades educativas especiales llevadas a cabo para poner en condiciones de igualdad de oportunidades a todo el grupo-clase (Ibídem, p. 59). En esta misma línea de búsqueda de la inclusión, Ríos (2009, p. 107) propone “la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas” para poder extraer los valores propios de la competición y que todos puedan participar en la medida de lo posible con igualdad de oportunidades.

Por último, en el caso del grupo que realizó la simulación sobre discapacidad auditiva, se hicieron variedad de propuestas con consignas, donde se incluían señales visuales, por ejemplo, un juego con cartulinas de colores que previamente se han asociado a acciones concretas (E-27). O el caso de otro participante con una “propuesta de trabajo por postas, en cada una habrá una explicación visual de la tarea” (E-11). Inclusión de deportes autóctonos, como es el caso de la pelota valenciana, “Propuesta de jugar a la pelota valenciana, usando algunas tarjetas de colores para marcar aspectos del juego” (E-5). También hace una propuesta parecida otro alumno, pero para un deporte convencional como es el fútbol (E-14).

5.2.5.4. Resultados sobre el RA 5.4: Lleva a la práctica tareas que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.

Este resultado de aprendizaje, por motivo de viabilidad en un programa integrado en una materia de un Plan de Estudios, es evaluado en un grupo minoritario de estudiantes, aquellos que llevan a la práctica la propuesta realizada en la prueba de simulación. Como ya se ha señalado, son 8 alumnos los que realizan esta puesta en práctica, con las ya explicadas situaciones de simulación, dos para cada caso, que se desarrollaron en dos grupos de trabajo distintos para evitar la comunicación entre los estudiantes que tuvieron que poner en práctica el mismo caso.

- Caso práctico 1: Discapacidad visual

Se valora si el alumno lleva a la práctica tareas que favorecen la inclusión. Así, en el primer caso sobre discapacidad visual, se observa que el estudiante E-15 elige contenidos de expresión corporal para la propuesta práctica, algo que puede ser un buen vehículo para la inclusión. En un principio, utiliza el calentamiento para incluir al alumno en el grupo a través de una presentación. Está atento durante toda la actividad a las posibles barreras respecto al material por el suelo, etc. La propuesta que hace está basada en un juego con música en el que hay que desplazarse por el espacio y parar cuando pare la música. El alumno con discapacidad es acompañado por otro alumno. Además, en su propuesta, los alumnos se agrupan en forma de “tren”, con el objetivo de conseguir movimientos rítmicos al son de la música, siendo así una forma de que el alumno con ceguera, sea uno más en el grupo. Al terminar le pregunta cómo se ha sentido, qué tal han ido las propuestas,...

En el caso del participante E-17, que lleva a cabo la misma simulación pero en otro grupo distinto, introduce la actividad haciendo un reconocimiento del espacio. Sin embargo, comenta que esta tarea ha de hacerse de forma previa a la actividad pero, por falta de tiempo, no es posible en la simulación. Marca el suelo para facilitar los desplazamientos del alumno con ceguera. Hace una propuesta de juego en parejas, algo que va a favorecer la inclusión del alumno ya que tendrá un guía, pero no sólo él, sino que todos van en parejas. Consiste en pasar de un lado a otro sin que los compañeros del centro los toquen. Después hace una propuesta con balones sonoros, como un juego de bolos.

Podemos resaltar que en el caso de la primera simulación descrita, el estudiante que dirige la actividad tiene un papel determinante para favorecer la participación del alumno con ceguera, ya que escoge un contenido abierto y flexible donde el objetivo fundamental no es la competición sino la participación. Además, al utilizar el calentamiento para presentar e introducir al alumno en el grupo está fortaleciendo la asignatura de EF como agente socializador. El hecho de solicitar que un compañero le acompañe en principio es oportuno (Klavina, 2014), siempre que esto no se convierta en algo fijo para el alumno acompañante, lo que Ríos (2006) llama el compañero “lazarillo”.

El estudiante del segundo grupo de la prueba de simulación, toma una decisión importante para favorecer la inclusión del alumno con ceguera, ya que al proponer una actividad en parejas, ya no es necesario que el alumno tenga un guía y se distinga por eso, sino que es uno más en el grupo. Sin embargo, habrá que considerar la importancia de tener precaución en el juego propuesto ya que al tener el objetivo de no ser pillado puede ser peligroso el hecho de moverse por el espacio rápidamente sin ser golpeado por otra pareja.

Como podemos ver en las propuestas de los estudiantes, la actividad por parejas puede ser un recurso favorecedor de la inclusión, ya que el alumno con discapacidad no ha de diferenciarse del resto por llevar un guía, sino que todos están en la misma situación.

En general, se observa que los dos estudiantes son conscientes de que cada una de sus acciones pueden favorecer o no la inclusión del alumno, por lo que actúan con cautela, algo fundamental para poder realizar un buen trabajo. Dicho esto, hemos de apuntar que ambos estudiantes realizan una puesta en práctica correcta en la que se ven reflejados algunos de los principios del diseño universal tal y como describimos previamente (Hutzler, 2014; Imrle, 2012; King-Sears, 2009). Por ejemplo, en el uso equitativo de materiales, ofreciendo la posibilidad de utilizar un balón sonoro. O el hecho de utilizar metodologías flexibles al hacer uso de estrategias de aprendizaje participando en parejas. En el caso de estos alumnos, ninguno comete el error de buscar la adaptación de tapar los ojos al resto de compañeros, sino que parecen tener claro que el objetivo es incluir a los alumnos en el grupo como uno más, desde sus propuestas.

- Caso práctico 2: Parálisis Cerebral

Lo primero que se observa en la simulación de este caso, con una alumna con parálisis cerebral, es la dificultad del alumnado para encontrar contenidos que no sean de un deporte específico, como puede ser la *boccia*. Por tanto, observamos como limitación que ninguno de los estudiantes realice propuestas inclusivas en las que la alumna con parálisis cerebral participe como una más, con las adaptaciones que sean necesarias. En el caso del participante E-41 propone un juego de precisión en el que hay que lanzar una pelota y acertar en un aro, el material es blando favoreciendo así la participación de la alumna con PC, algo que valoramos como acertado. Esta propuesta de trabajo de la coordinación óculo-manual podría ser adecuada como propuesta inclusiva. El objetivo del alumno, parece que es hacer una progresión hasta llegar al juego de *boccia*, sin embargo, la idea no es que se propongan deportes específicos, donde haya una adaptación inversa, es decir que todos los alumnos se adapten a la alumna con PC, sino que se propongan contenidos del currículum que permitan la participación de todos, algo que no se da en ninguno de los dos casos.

Del mismo modo, el E-31 también hace una propuesta para jugar a *boccia*, ya que al ser un deporte específico para PC el alumnado parece que se ha visto influido por este conocimiento, y en lugar de buscar contenidos que pudieran ser más inclusivos, han dirigido sus actividades hacia este deporte específico. En este caso, la propuesta es todos sentados en bancos y realizando lanzamientos.

La dificultad de realización de propuestas inclusivas para este tipo de discapacidad puede haber condicionado los resultados poco exitosos de los estudiantes en cuestión ya que resulta más complejo realizar actividades físicas con gran afectación físico-motriz del

alumnado, como es el caso de la PC, que adaptar las tareas en el caso de la discapacidad auditiva donde los problemas fundamentales son de comunicación.

- Caso práctico 3: Lesión medular

Para la simulación con el alumno con lesión medular, el estudiante E-11 realiza una propuesta del juego de los 10 pases con alguna modificación para favorecer la inclusión del alumno. Las normas extras son que no se puede defender al alumno en silla, no se puede tener el balón más de 5 segundos y todos deben tocar el balón antes de conseguir punto. Al finalizar la propuesta el alumno que ejerce de “profesor” le pregunta al alumno en silla y éste comenta que ha participado mucho, y que se ha sentido uno más. Observamos por tanto, que la propuesta de un juego como el de los 10 pases, incluyendo alguna norma que compense las posibles limitaciones del alumnado es correcta. Además se explicó de forma adecuada, y ayudó a que el resto del alumnado comprenda un poco más la situación de su compañero.

En lo que se refiere al otro grupo en el que se realiza la simulación, el participante E-2 vuelve a cometer el mismo error que en la situación de la simulación del alumno con PC. Para la propuesta de actividad física con un alumno con lesión medular, realiza la adaptación inversa, propone que todos los alumnos se sienten en el suelo, para una actividad de enviar el balón al aro, para posteriormente lanzar a canasta. En este caso, todo el alumnado de manera forzada tiene que realizar una actividad sentados en el suelo, algo que en principio, trabajando en una línea de sensibilización podría ser valioso, para ponernos en el lugar del otro, generalmente cuando el alumno con discapacidad no está todavía en la clase para ayudar a que los demás puedan comprenderle. Sin embargo, en una situación como la que se propuso, en la que un alumno entra nuevo a participar en un grupo, la idea sería posibilitar su inclusión en el grupo sin grandes cambios... no parece oportuno por tanto, este tipo de propuestas ya que pueden generar en los compañeros un rechazo hacia el alumno en cuestión, por resultar difícil para el alumnado de esta edad, que cambien tan drásticamente sus tareas en la clase de EF.

De este modo, el análisis de estos resultados de estos dos casos prácticos, nos obliga a reflexionar sobre el desarrollo de nuestro programa. Aunque es cierto que las propuestas de actividades inclusivas van a estar condicionadas por el tipo de discapacidad, es necesario remarcar que tanto para la mejora de nuestro programa como para los futuros programas se deberá incidir en la realización de tareas dirigidas a la planificación y puesta en práctica de actividades inclusivas, teniendo en cuenta las dificultades que conllevan unos y otros tipos de discapacidad. Además, será necesario profundizar más en los principios del diseño universal, tratando de que no se cometan errores en los que haya adaptación inversa, tal y como hemos visto en ambos casos.

- Caso práctico 4: Discapacidad auditiva

En el caso 4, en el que participa una alumna con sordera profunda, se observa que los dos alumnos evaluados realizan propuestas inclusivas. En el caso del E-27 presenta la sesión poniéndose frente a la alumna, para facilitar que le vea los labios para entender mejor los mensajes, realiza un calentamiento por consignas utilizando *frisbees* o platos voladores de colores. Cada color un movimiento. Para la explicación, además de nombrar la habilidad, la realiza para facilitar la comprensión de la alumna. Eleva el disco cada vez que quiere cambiar de movimiento para así llamar la atención de la alumna. Ésta participa como una más. Posteriormente propone un circuito de habilidad, en el que ha incluido un papel en cada tarea con la explicación de la actividad. Además, previamente hace él el ejemplo de forma visual.

El participante E-14 también hace una propuesta de calentamiento por consignas a través de folios de colores. Después propone el trabajo de un deporte colectivo, el fútbol. Utiliza signos visuales para las normas del deporte, utiliza un folio de color rojo para parar el juego. Y un folio verde para continuar, sustituyendo lo que sería el silbato.

Parece que ambos estudiantes utilizan estrategias acertadas para la propuesta de tareas inclusivas con el alumnado con discapacidad auditiva. Cabe señalar, que algunas de estas estrategias, como el hecho de utilizar la simbología de los colores para sustituir las indicaciones verbales de acciones concretas, fueron realizadas en la sesión nº 4 por la profesora (diario de campo), por lo que esto ha podido contribuir en su elección, que por otra parte evidencia el aprendizaje de los estudiantes en cuestión tras el programa de intervención.

Con respecto a la forma de presentar al alumnado, existen algunas limitaciones en las expresiones de alguno de los participantes, ya que uno de ellos en la misma presentación ya utilizan formas que no son inclusivas, como por ejemplo, “tenemos una alumna discapacitada” (E-14). Sin embargo, todos los demás, en los diferentes casos, sí que presentan al alumno con discapacidad por el nombre, (E-27, E-15, E-17, E-11, E-2, E-31, E-41) aspecto básico y fundamental para la inclusión.

En el caso del trabajo de la discapacidad auditiva podemos decir que es real la afirmación de que es más sencillo plantear actividades inclusivas para este tipo de discapacidad, aunque esto no garantiza que se lleven a cabo de forma correcta. En cuanto a nuestra reflexión sobre nuestro programa de intervención, parece claro que las pautas que se dieron para el diseño de actividades fueron claras y no llevaron a confusión, ya que ningún alumno diseña actividades inversas en las que todos los participantes. Será por tanto necesario continuar reforzando estos conocimientos que pueden llevar al alumnado a favorecer la inclusión en la propuesta de actividades inclusivas.

En lo que se refiere al diseño universal al que aludíamos al principio (Hutzler, 2014; Imrle, 2012; King-Sears, 2009), observamos que en torno a 20 alumnos de los 44 que participan en el programa no respeta estos principios a la hora de diseñar las tareas, por lo que nos parece un número lo suficientemente elevado, como para reconocer que será necesario trabajar de forma más explícita y práctica qué significan estos principios, para tratar de favorecer así la adquisición de estos conocimientos por parte de los estudiantes. Además, tal y como hemos visto anteriormente, se tendrán que dedicar mayores esfuerzos a impartir formación sobre las discapacidades en las que existen más dificultades para realizar propuestas inclusivas.

5.2.6. Resultados sobre la competencia 6.

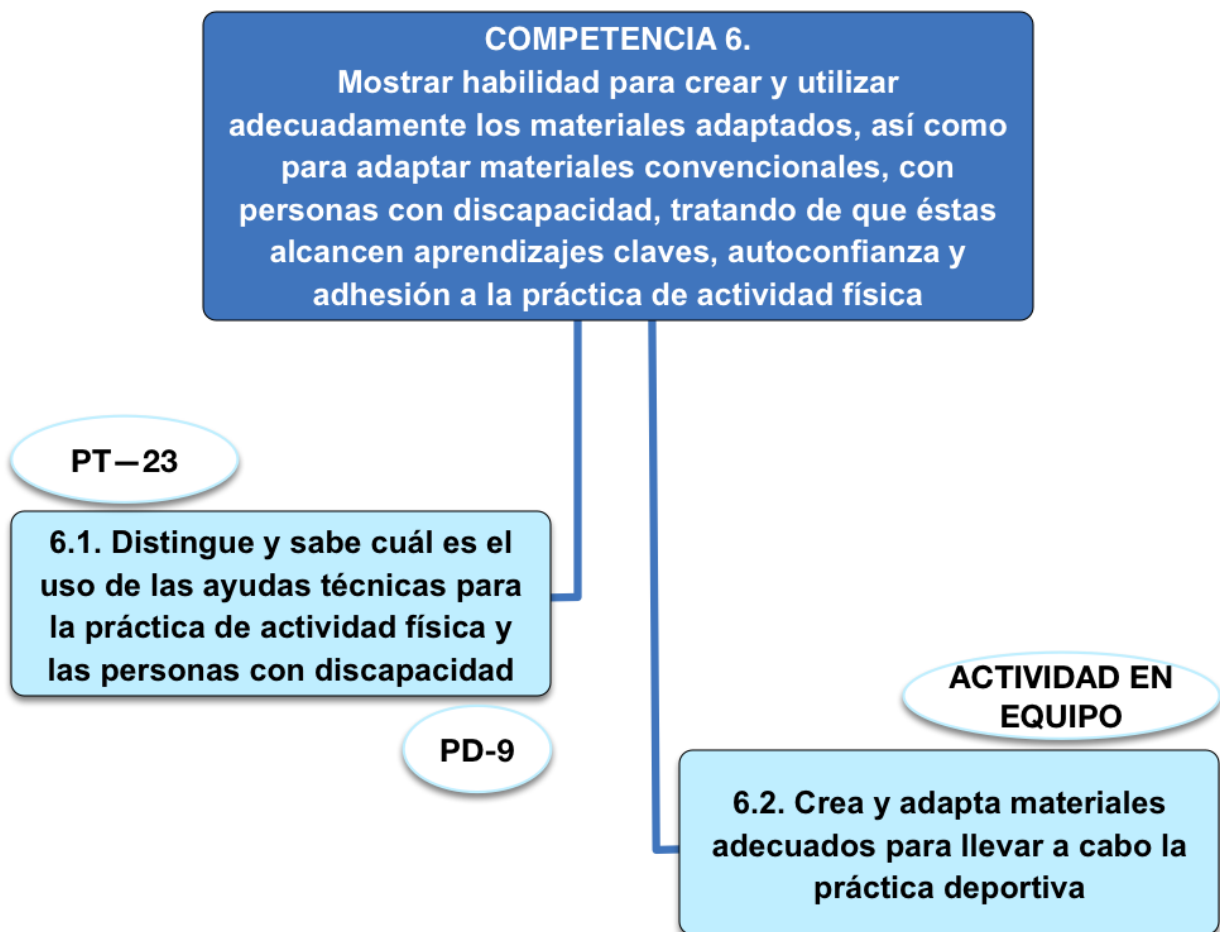


Figura 9. Esquema comprensivo de la competencia-6, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PT-23.=Prueba test, cuestión 23. PD-9.=Prueba de desarrollo, cuestión 9.

5.2.6.1. Resultados sobre el RA 6.1: Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas para la actividad física y las personas con discapacidad.

Aunque no parece ser uno de los aspectos más importantes para los autores, las ayudas técnicas, o el buen uso de los equipamientos, van a ser fundamentales para la búsqueda de una intervención del profesional lo más exitosa posible. En el proyecto EUSAPA, observamos que son pocas las referencias que se hacen a este tema, aunque sí que aparece reflejado, en Klavina y Kudláček (2011), en forma de uso apropiado del equipamiento adaptado.

También Reina (2010), en su apartado sobre recursos didácticos y materiales de enseñanza, incluye la importancia de que el profesional se maneje con “materiales deportivos específicos de actividad física y deportes adaptados” (p. 137), añadiendo además, aquellos que pueden ayudar a provocar la sensibilización hacia las personas con capacidades diferentes, como antifaces, tapones auditivos, sillas de ruedas,...

En el RA que nos ocupa, tratamos de evaluar justamente estos aspectos, en concreto la competencia que tiene el alumno para conocer y distinguir ayudas técnicas, así como su conocimiento sobre la utilización de las mismas.

En los resultados de la prueba tipo test, se observa (ver Tabla 34) que ha habido una evolución importante en las respuestas de los estudiantes. El porcentaje de alumnos que conoce la definición de ayuda técnica, llega a ser un 79'5% en la evaluación final, siendo un 40,9% en la inicial. A su vez, en los resultados que se obtienen de la prueba de desarrollo, se observa que en la evaluación inicial un 27,3% de los evaluados no identifican ninguna ayuda técnica, pasando a ser 0% este grupo en la evaluación final. Además un 61,4% solamente identifican entre 1 y 3 ayudas técnicas en la evaluación inicial, reduciéndose a un 4,5% en la final. En esta misma línea, un 11,4% del grupo es capaz de identificar entre 4 y 7 ayudas en un principio, llegando a elevarse hasta un 52,2% en esta misma prueba en el pos-test, tras la aplicación del programa de intervención.

Por último, en lo referente a la identificación de ayudas técnicas, podemos resaltar que en la prueba pre-test ningún alumno consigue identificar 8 o más ayudas técnicas, pero en los resultados finales, este grupo llega a ser la mitad, un 50%. Por lo que podemos afirmar que, casi el 100% de los estudiantes en la evaluación final es capaz de identificar 4 o más de las ayudas técnicas propuestas, una importante evolución desde la EI, después de aplicar el programa de intervención.

Tabla 34.

Resultados sobre el RA 6.1: Distingue y sabe cuál es el uso de las ayudas técnicas (%).

DESEMPEÑOS	PT		PD	
	EI	EF	EI	EF
No identifica ninguna ayuda técnica			27,3	0
Identifica de 1-3 ayudas técnicas			61,4	4,5
Identifica de 4-7 ayudas técnicas			11,4	52,3
Identifica de 8-10 ayudas técnicas			0	50
No conoce el uso de ninguna ayuda técnica			27,3	0
Conoce el uso de 1 a 3 ayudas técnicas			61,4	0
Conoce el uso de 4 a 7 ayudas técnicas			11,4	34,1
Conoce el uso de 8 a 10 ayudas técnicas			0	65,9
Identifica la definición de ayuda técnica	40,9	79,5		
No identifica al definición de ayuda técnica	59,1	20,5		

Nota: PT.=Prueba test. PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Con respecto a si el estudiante conoce para qué sirven cada una de las ayudas técnicas, lo que hemos llamado “conoce el uso...” encontramos resultados alentadores. En la prueba de desarrollo inicial se observa que un 27,3% no es capaz de describir para qué sirve ninguna de las ayudas técnicas propuestas, y un 61,4% sólo lo hace para 1, 2 o 3 ayudas. Sin embargo, en la prueba final ningún alumno aparece con estos resultados, es decir, que como vemos en la tabla el valor sería 0. Por su parte, hemos de destacar que tras el programa de intervención, un 34,1% conocen para qué sirven entre 4 y 7 ayudas técnicas, y más de la mitad del grupo, un 65,9% es capaz de describir el uso de 8 o más ayudas técnicas. Ser capaz de identificar y conocer para qué sirven las ayudas técnicas va a favorecer la participación de las personas con discapacidad en la actividad física. Encontramos en los trabajos consultados algunas referencias sutiles a estos contenidos, por ejemplo, en su trabajo sobre el análisis de las barreras para la participación del alumnado, Ríos (2009), analizando la adaptación de las tareas, de forma casi imperceptible, incluye las ayudas técnicas y las adecuaciones protéticas como herramientas.

Algunas de las identificaciones y descripciones que hace el alumnado, del uso de las ayudas técnicas propuestas en la evaluación final se muestran a continuación:

Tablero de comunicación para comunicarse las personas con parálisis cerebral (E-14),

Canaleta, jugar a *Boccia*, en caso de no poder lanzar la bola. Un BC3 [se refiere a una categoría del juego de *boccia**] por ejemplo (E-9).

Joëlette. Esta silla adaptada se utiliza para llevar a personas con discapacidad físico-motora a rutas senderistas (E-13).

Bastón, que las personas con ceguera total o deficiencia visual puedan situarse y orientarse (E-18).

Tándem, personas ciegas que practican ciclismo, va detrás y delante el guía (E-24).

Exoprótesis, sirve para poder desplazarse aquellas personas que han sufrido un tipo de amputación de alguna extremidad. En atletismo sobre todo (E-28).

Carro o andador: discapacidad físico-motora origen cerebral, personas que tengan parálisis cerebral, o gente que tenga problemas para andar y moverse (E-35).

Silla de ruedas deportiva, para desplazarse en actividades o deportes como el baloncesto (E-37).

Tal y como se observa en las descripciones, los estudiantes identifican y describen variedad de materiales, vinculados con la actividad física y las personas con discapacidad dentro de distintos ámbitos. Encontramos en el trabajo de Pérez-Tejero, Ocete, et al. (2012) encontramos alusiones a estos materiales que los estudiantes reflejaban en sus respuestas, destacando la importancia de disponer de recursos materiales adaptados como “condición indispensable para el planteamiento y desarrollo de programas deportivos inclusivos” (p. 266).

Hernández (2012) en su trabajo resalta cómo desde la legislación se aboga por dotar de materiales didácticos precisos para la adecuada atención del alumnado, por lo que se puede extender que las ayudas técnicas y los materiales deportivos adaptados deben de contemplarse en los presupuestos de cualquier centro o institución en el que participen personas con capacidades diferentes. Sin embargo, en el día a día, parece que esto no es lo habitual, ya que en algunos de los trabajos revisados (Durán y Sanz, 2007; Ríos 2007b y Ríos 2009), donde se consultó a profesionales, el profesorado en cuestión, expresó la falta de medios materiales para la atención del alumnado con capacidades diferentes.

En relación con nuestro programa de intervención, hemos de valorar como positivo que se dispuso de un número importante de recursos en cuanto a ayudas técnicas y materiales que facilitó el aprendizaje de los estudiantes desde la práctica, en el manejo de dichos materiales. Por tanto, debido a las escasas alusiones a estos temas en la bibliografía, parece oportuno incidir en la necesidad de que los programas de formación incluyan en sus contenidos, todos aquellos que se refieren a ayudas técnicas y materiales adaptados. De este modo, se potenciará no sólo posibilitar la actividad física sino el hábito de la práctica de ésta, lo que hemos llamado la adhesión a la práctica de la actividad física.

5.2.6.2. Resultados sobre el RA 6.2: Crea y adapta materiales adecuados para llevar a cabo la práctica deportiva.

En los trabajos del proyecto EUSAPA, no existen demasiadas referencias a este tema, tal y como se ha comentado en el RA anterior, sin embargo, Ferreira y Morgulec-Adamowicz (2011), en el apartado de sugerencias en cuanto a herramientas y competencias, incluyen en lo referente al desarrollo y adaptación del ejercicio en el entrenamiento, la adaptación y uso apropiado del equipamiento.

La evaluación de este resultado de aprendizaje se realizó a través de una actividad dentro del programa en el que los estudiantes tuvieron que realizar un trabajo de equipo en el que cada grupo adaptó y creó sus propios materiales adaptados. Se trataba de poner en práctica otro tipo de evaluación, donde los alumnos a través de una breve investigación trataron de encontrar formas de adaptación y de creación de materiales. Existe un trabajo con título, “Construirlo para que puedan jugar”, realizado en Illinois, por Sullivan, Slade, Hapshie, Bevard y Brevard (2012) en el que se desarrollaron herramientas para elaborar materiales de todo tipo para la realización de actividad física con personas con diferentes capacidades, y siendo asequible económicamente a cualquier persona. De alguna manera con este tipo de iniciativas, pretendemos favorecer la capacidad del estudiante tanto para el buen uso de los materiales como para despertar la creatividad de construir nuevos.

En general, podemos resaltar que los grupos trataron de buscar cauces para crear materiales que pudieran sustituir aquellos materiales de los que no se disponen habitualmente. Así, hubo 9 grupos de trabajo que elaboraron distintos recursos.

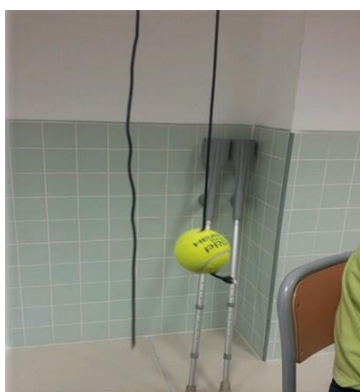


Figura 10. Ejemplo de material para lanzamiento de martillo creado por el grupo de atletismo.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo atletismo: El grupo realizó materiales para lanzamiento de martillo y peso, utilizando recursos como bolsas, gravilla, cuerda y cinta adhesiva. Así, el equipo formado por los participantes E-1, E-4, E-5, E-16 y E-30, resaltó que se propusieron realizar estos materiales porque muchas veces en la asignatura de EF no se

dispone del material suficiente, y de esta forma se podrían elaborar nuevos materiales sin un gasto económico.



Figura 11. Canaleta para jugar a *boccia*, elaborada por un grupo de estudiantes.
Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo canaleta: Este grupo trató de realizar una canaleta para el deporte de la *boccia*, o para cualquier juego de precisión donde participe alguien con una gran limitación física. El grupo (E-2, E-13, E-25, E-26, E-38, E-43) buscó a través de sus propios recursos la forma de elaboración, utilizando materiales reciclados como una tubería,...obteniendo un material que aunque no cumplía las medidas oficiales resultó muy interesante y original para ayuda técnica en el deporte de la *boccia*. Queda recogido en el diario, que fue sorprendente el interés por parte de este grupo en cuanto a la realización del material, ya que de forma autónoma y creativa buscaron la forma de construir una canaleta mostrando así un gran interés e implicación en el programa.

En el trabajo de Ruiz (1994) sobre las características que debían tener los materiales, destacamos una de ellas, potenciador de las capacidades de movilidad (por ejemplo silla de ruedas, patinete, prótesis...), en este caso, el grupo de estudiantes, a través de la canaleta facilitarían la participación de un alumno con parálisis cerebral enriqueciendo sus posibilidades de movimiento.



Figura 12. Materiales complementarios para el uso de la *handbike* creados por un grupo de estudiantes.
Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo *handbike*: Este equipo reflexionó sobre los posibles materiales complementarios para el uso de la *handbike*. Se ha de comentar que el grupo tuvo problemas a la hora de trabajar por falta de compromiso de algunos miembros del mismo. Los estudiantes E-22, E-8, elaboraron un molde para mayor estabilidad en el agarre del manillar de la *handbike* por el hecho de que muchas veces existe afectación en las manos del deportista y le resulta difícil mantener la posición correcta. Además también introducen el uso de un cojín para favorecer la posición correcta del tronco. Estas ayudas podrían haberse elaborado con materiales más resistentes ya que el tipo de material utilizado sería ineficaz en la competición por su fragilidad fundamentalmente, además de tener que regirse por la normativa oportuna.

Siguiendo con las características del material según Ruiz (1994), éste debe de ser protector. Así pretende evitar las consecuencias de posibles caídas, impactos, choques, etc. (rodilleras, casco, gafas protectoras), de alguna manera parte del material de este grupo, tiene como objetivo la protección del deportista.



Figura 13. Balón de goalball construido por un grupo de estudiantes.
Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo balón *goalball*: Otro de los equipos de trabajo trató de construir un balón para jugar al *goalball*, ya que no es habitual encontrar un balón con estas características en un centro educativo y sin embargo puede ser de gran utilidad tanto para sesiones de sensibilización como para la participación de un alumno con discapacidad visual. Las estudiantes E-34, E-37, E-39, E-40, E-42 utilizaron un balón de baloncesto poco hinchado y después lo cubrieron de un material que emitiera sonido con la fricción del suelo.
- Grupo balón fútbol 5: El equipo formado por los estudiantes E-3, E-9, E-10, E-32 trató de elaborar un balón de fútbol sala para personas con discapacidad visual. Trataron de realizar la construcción de dos formas diferentes, en primer lugar utilizando un material poco adecuado como son piedras dentro de una bolsa y a su

vez recubierto con varias capas de cinta adhesiva, algo que podría resultar cuanto menos, peligroso en su uso. Y una segunda opción, ésta más coherente y adecuada, en la que un balón de fútbol sala ordinario, se cubre de una bolsa de plástico con cinta adhesiva para que la fricción contra el suelo genere el sonido necesario para su utilización por parte de un deportista con discapacidad visual.

Los dos grupos anteriores preparan material, vinculado con la discapacidad visual, que cumple una característica fundamental para este tipo de discapacidad, que es Informativo, lo que supone una fuente alternativa de información (balón con cascabeles, bandas rugosas...) (Ruiz, 1994).

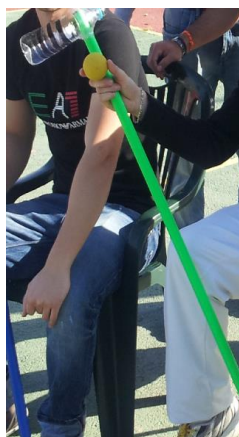


Figura 14. Materiales para jugar a hockey en silla de ruedas elaborado por un grupo de estudiantes.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo sticks hockey silla: Este equipo elaboró a partir de materiales reciclados una especie de sticks para la práctica de hockey en silla de ruedas adaptado a las necesidades del grupo. Los estudiantes E-6, E-28 y E-41 haciendo uso de botellas de plástico y de picas diseñaron lo que podrían ser unos sticks. Uno de los aspectos a mejorar de estos materiales fue la debilidad del stick ya que un contacto intenso con la pelota supondría un problema para mantener el material en condiciones adecuadas.



Figura 15. Materiales para actividades deportivas con raqueta construidas por un grupo de estudiantes.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo Special Olympics, palas: Dentro del grupo de Special Olympics hay variedad de deportes para practicar. El equipo encargado de esta organización (E-9, E-10, E-11, E-36 y E-44), decidió elaborar unas raquetas que se pudieran utilizar en las competiciones de Special Olympics, pero con una intención pedagógica, explicando que su idea es que los participantes de estas Olimpiadas Especiales también aprendieran a construir su propio material. Sin embargo, los materiales aportados por el equipo quedaron un poco pobres, ya que podrían haber creado también sus propias pelotas de juego.



Figura 16. Materiales para tenis de mesa en silla de ruedas creados por un grupo de estudiantes.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo tenis de mesa, raquetas: El equipo de tenis de mesa, formado por los estudiantes E-17, E-23, E-27, E-33 y E-35, además de elaborar raquetas con material reciclado, trató de diseñar un espacio de práctica del deporte, es decir, buscó la forma de sin disponer de una mesa de competición, adaptar una del aula tratando de aproximarse al máximo a esta realidad.

Estos dos grupos elaboraron sus materiales uno en relación con Special Olympics, y el otro queriendo crear nuevos materiales fáciles de utilizar. En su propuesta hacen referencia a otra de las características importantes que debe tener este tipo de materiales, que sea manipulativo, cuyo significado es que suple las posibles dificultades de manipulación del alumno (pelotas de goma-espuma, raquetas adaptadas al miembro...) (Ruiz, 1994).



Figura 17. Pelotas para jugar a bocce, construidas por un grupo de estudiantes.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Grupo juego de *boccia*: Se pretendió construir un juego de *boccia*, con 6 bolas rojas, seis azules y la blanca o diana. El equipo que se encargó de esta tarea, los participantes E-12, E-14, E-18, E-20 y E-22, no llegó a construir todas las bolas necesarias para el juego. Parece que no emplearon el tiempo necesario para ello y elaboraron, con globos y arroz, uno o dos ejemplos de bolas del deporte en cuestión.

Por último destacar en cuanto a características de los materiales, la importancia de que éstos sean motivantes, es decir, deberá ser del agrado de los usuarios (materiales alternativos, llamativos, nuevos) (Ruiz, 1994). Aunque se han observado carencias de las propuestas de los estudiantes en cuanto a materiales adaptados, es importante que los programas de formación contemplen este trabajo, como en el caso de algunos trabajos en los que se hacen uso de deportes adaptados para el cambio de actitudes. En ellos, observamos, la importancia que se le da al uso de los materiales adaptados, y a la capacidad del profesional de realizarlo de forma efectiva (Grenier et al., 2014; Ocete et al. 2015). De este modo, podemos afirmar que en nuestro programa se trabajó de forma adecuada este contenido, sin embargo, sería interesante aumentar en la medida de lo posible este tipo de trabajo en su aplicación práctica.

Quedó recogido en el diario de la investigación que esta jornada resultó interesante ya que hubo alumnos que se implicaron de forma importante en el proceso de creación de materiales. Además, se pudo observar cómo algunos grupos fueron buscando e investigando la mejor manera de crear los diferentes materiales. Por último, tras la creación de los mismos, cada grupo pudo exponer al resto sus materiales con sus carencias y fortalezas.

5.2.7. Resultados sobre la competencia 7.

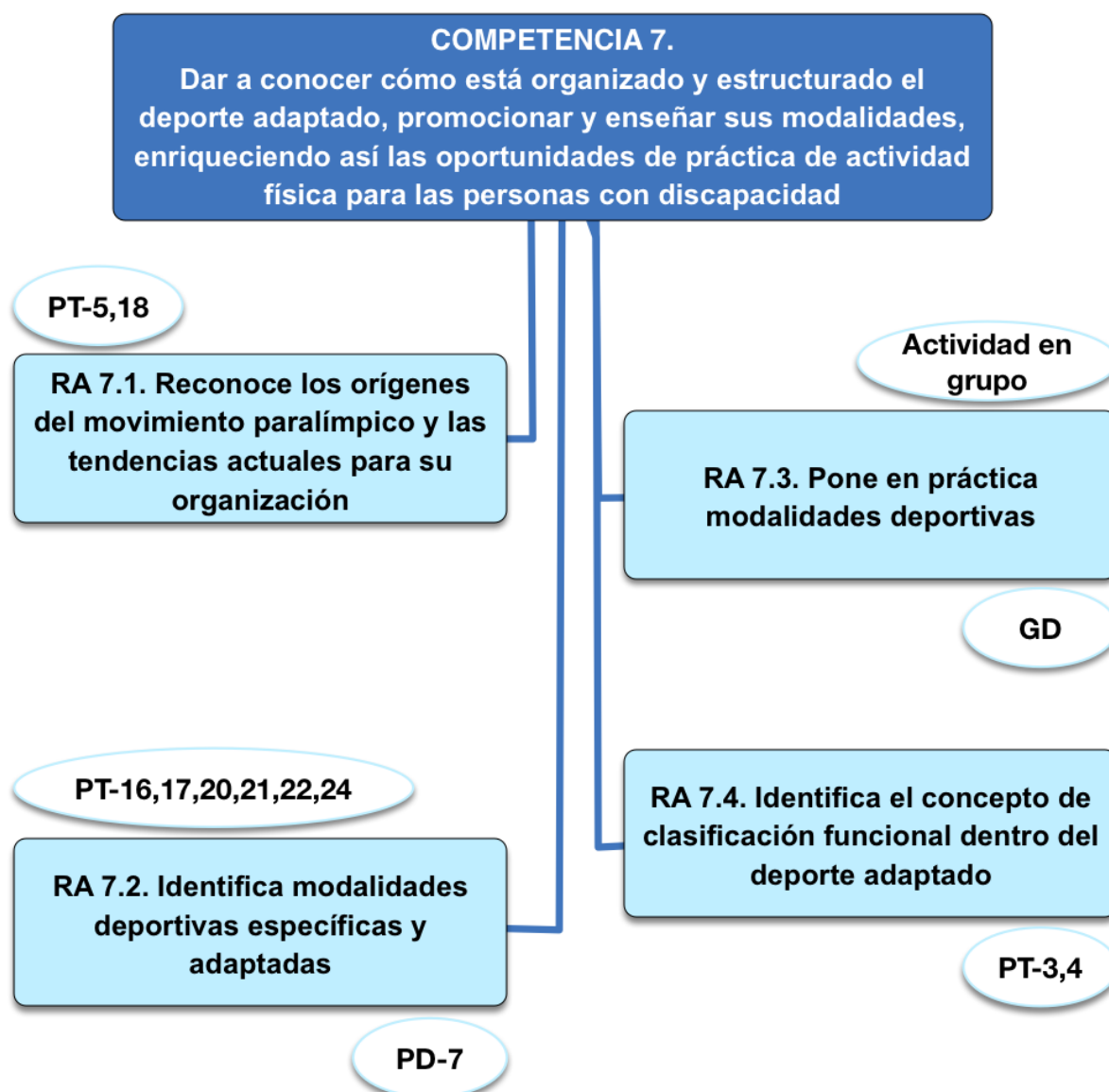


Figura 18. Esquema comprensivo de la competencia-7, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PT-5,18.=Prueba test, cuestión 5 y 18. PT-16,17,20,21,22,24.=Prueba test, cuestiones 16,17,20,21,22 y 24. PD-7.=Prueba de desarrollo, cuestión 7. GD.=Grupo de discusión. PT-3,4.=Prueba test, cuestiones 3 y 4.

5.2.7.1. Resultados sobre el RA 7.1: Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización.

En los estándares que se establecen en el proyecto EUSAPA, Klavina y Kudláček (2011), sobre los conocimientos y habilidades específicas, destacan el conocimiento de la EF y el Deporte en la sociedad, así como su desarrollo histórico, cultural y sociológico. Cuando hablamos de tendencias actuales, nos referimos a cuáles son los procesos de avance del modelo de organización deportiva que hay. Es decir, la tendencia actual a que las

federaciones unideportivas ordinarias vayan incluyendo como una modalidad más el deporte con personas con discapacidad.

En este resultado de aprendizaje se valoró si los estudiantes identificaban cual es la tendencia actual en la organización del movimiento paralímpico. En los resultados obtenidos (ver Tabla 35), se observa que ha habido una evolución positiva en el alumnado que respondió correctamente a la cuestión, se pasó de un 6,8% en la evaluación inicial a un 38,6% en la evaluación final. Sin embargo, más de la mitad del grupo, un 61,4% no identifica cuál es esta tendencia actual. Este aspecto puede deberse a una posible falta de capacidad de crítica del alumnado, ya que estos contenidos se trataron en sesiones a través de la reflexión crítica y no se reducían solamente a estudiar unos conceptos sino a analizar una realidad, la del movimiento paralímpico.

Tabla 35.

Resultados sobre el RA 7.1: Reconoce los orígenes del movimiento paralímpico y las tendencias actuales para su organización (%).

DESEMPEÑOS	PT		PT	
	EI	EF	EI	EF
No conoce cuál es la tendencia actual en la organización del movimiento paralímpico	93,2	61,4		
Conoce cuál es la tendencia actual en la organización del movimiento paralímpico	6,8	38,6		
No identifica a Guttman como el impulsor de los Juegos Paralímpicos			79,5	4,5
Identifica a Guttman como el impulsor de los Juegos Paralímpicos			20,5	95,5

Nota: PT.=Prueba test. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Por su parte, como se muestra en la Tabla 35, en la prueba inicial de la otra pregunta tipo test, un 20,5% del grupo evaluado identificó a Guttman como el impulsor del movimiento paralímpico, pasando a ser un 95,5% en la prueba final, conocimiento por tanto, que parece adquirido por el grupo tras el programa de intervención.

5.2.7.2. Resultados sobre el Resultado de aprendizaje 7.2: Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas.

En uno de los últimos trabajos de Ríos (2014), en un contexto de intercambio de experiencias en la EF, expone que “es imprescindible conocer las modalidades de deporte adaptado y de deporte específico más populares y más generalizables, ya estemos en un contexto escolar, en un centro de ocio infantil o juvenil, o en un centro de iniciación deportiva” (p.12). Ya que el hecho de conocer distintas modalidades deportivas puede ser clave para favorecer su universalidad, y, además, para disponer de recursos para promocionar la AF y el deporte en las personas con capacidades diferentes.

En ese contexto, este resultado de aprendizaje gira en torno a las modalidades deportivas dentro del deporte adaptado. Se preguntó sobre los programas de los Juegos

Paralímpicos, tanto de invierno y de verano, así como por normativa, características del juego o categorías relacionadas con las distintas modalidades. En la prueba tipo test (ver Tabla 36), se puede observar que existe una importante evolución en los resultados, sobre todo en los contenidos referentes al fútbol 5, ya que en la prueba inicial ningún alumno responde correctamente a esta cuestión, siendo un 81,8% el que lo hace en la prueba final.

En las modalidades deportivas de *goalball*, voleibol sentado y rugby en silla de ruedas, las respuestas correctas en la prueba final están entre el 80 y el 90%. Sin embargo en la pregunta referente al baloncesto en silla de ruedas, se evoluciona de un 31,8% en la prueba inicial a un 59,1% en la final, por lo que la mitad del alumnado, después del programa de intervención, no conoce la regla de los pasos y que no existen dobles en esta modalidad de baloncesto en silla. Además, observamos que el resultado más bajo son los datos de la *boccia*, en los que, aunque se observa un aprendizaje pasando de un 4,5% en el pre test a un 43,2% en el post test, no se logra alcanzar que al menos la mitad del grupo evaluado respondiera satisfactoriamente.

Tabla 36.

Resultados sobre el RA 7.2: Identifica modalidades deportivas específicas y adaptadas %.

DESEMPEÑOS	PT		PD	
	EI	EF	EI	EF
Identifica que la categoría BC4 de <i>boccia</i> es para deportistas con gran discapacidad física que no requieren ayuda de auxiliar	4,5	43,2		
Identifica las áreas de campo de <i>goalball</i> y cómo ha de ser el lanzamiento	20,5	88,6		
Identifica que en voleibol sentado sólo se permite un jugador con discapacidad mínima en pista	9,1	81,8		
Identifica que el fútbol 5 es para personas con discapacidad visual, donde puede haber 3 guías.	0	81,8		
Identifica la regla de "pasos" y la ausencia de dobles en el baloncesto en silla	31,8	59,1		
Identifica las modalidades de las paralympicadas de invierno	34,1	81,8		
No nombra ninguna modalidad del programa de verano			43,2	0
Nombra entre 1-4 modalidades del programa de verano			36,4	4,5
Nombra entre 5-9 modalidades del programa de verano			18,2	15,9
Nombra entre 10-14 modalidades del programa de verano			2,3	45,5
Nombra 15 o más modalidades del programa de verano			0	34,1
No nombra ninguna modalidad del programa de invierno			52,3	0
Nombra 1-2 modalidades del programa de invierno			34,1	0
Nombra 3-4 modalidades del programa de invierno			13,6	31,8
Nombra las 5 modalidades del programa de invierno			0	68,2

Nota: PT.=Prueba test. PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

En los resultados correspondientes a la prueba de desarrollo sobre los programas del movimiento olímpico, podemos observar que en la prueba inicial un 43,2% no nombra ninguna modalidad del programa de verano, siendo de un 52,3% en la cuestión sobre las modalidades de invierno. Estos resultados pasan a ser del 0% en ambos casos en la prueba final. Además, de los resultados obtenidos se puede destacar que en las pruebas iniciales solamente un 2,3% es capaz de nombrar entre 10 y 14 modalidades del

programa de verano, y ningún alumno nombra 15 o más. Estos datos pasan a ser un 45,5% y 34,1% respectivamente, por lo que se puede afirmar que un 80% del alumnado es capaz de nombrar 10 o más modalidades deportivas del programa de verano, tras la aplicación del programa de intervención.

En lo que se refiere a los resultados sobre las paralimpiadas de invierno observamos que en la prueba inicial ningún alumno nombra las 5 modalidades de este programa, siendo un 68,2% los alumnos que sí lo hacen en la prueba final. Además, un 31,8% nombra 3-4 modalidades deportivas de dicho programa. Estos datos, quedan confirmados con los resultados de la pregunta tipo test sobre las modalidades de invierno, en la que hasta un 81,8% identifica las 5 modalidades del programa, siendo por tanto, prácticamente el mismo resultado que en la prueba de desarrollo.

En el trabajo de Grenier et al. (2014) en el que se lleva a cabo una Unidad Didáctica de deportes adaptados para valorar el impacto que tiene en los participantes respecto a la percepción de la discapacidad, se resalta la importancia de manejarse con el equipamiento específico de cada deporte, por lo que para nuestros futuros profesionales puede ser fundamental conocer las distintas modalidades deportivas y manejarse con ellas.

5.2.7.3. Resultados sobre el RA 7.3: Pone en práctica modalidades deportivas.

Ríos (2014) reflexionando sobre los recursos didácticos para la inclusión en el ámbito educativo, enfatiza la idea de que puede ser adecuado que cuando el profesional, esté desarrollando una unidad didáctica de un deporte concreto, al disponer de estos conocimientos y habilidades respecto a los deportes adaptados, podrá dar a conocer la modalidad adaptada de dicho deporte. O más aún, plantea la posibilidad de incluir en el currículo una unidad didáctica de deporte adaptado y/o de deporte específico. En este caso, en función de las características del alumnado, puede servir para dar a conocer los deportes y sensibilizar a los participantes, o bien para organizar deportes donde participen de forma inclusiva personas con y sin discapacidad. En esta misma línea encontramos el trabajo de investigación de Ocete et al. (2015) sobre un programa de intervención para mejorar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF. En dicho programa se incluyen unidades didácticas de deportes adaptados en la programación del área de EF. Además, con la incorporación de LOMCE (2013), en su propuesta de contenidos para secundaria, se incluye, el deporte adaptado dentro del currículum (RD 1105/2014).

Para la evaluación de este RA se realizó un trabajo con los mismos equipos que para la evaluación del RA 6.2 sobre materiales adaptados. Con la elaboración de un trabajo sobre un deporte o una actividad física y su puesta en práctica a través de una sesión del deporte en cuestión, se pretendió evaluar la capacidad de los estudiantes para enseñar y promocionar este tipo de deportes. Veamos pues la valoración de cada uno de los deportes practicados:

- Atletismo: Los estudiantes que pusieron en práctica este deporte, lo concretaron en lanzamiento de jabalina, disco, peso, carreras de velocidad en silla, y carreras de velocidad en discapacidad visual. Se puede destacar de esta exposición que se organizó a través de una especie de circuito con diferentes tareas. Se realizaron de forma correcta las adaptaciones de la silla para realizar los lanzamientos, ya que no se disponía de sillas de competición y se utilizaron sillas ordinarias. Además se cuidaron aspectos de seguridad en la sesión, el *feedback* para mejorar las acciones planteadas, y la puesta en práctica de las actividades.
- Baloncesto en silla: Se realizó una sesión de baloncesto en silla de ruedas, cuidándose aspectos como la seguridad ya que se participó de forma inclusiva, es decir que además de alumnado en silla también se incorporó alumnado a pie. Se administró el *feedback* necesario para mejorar el uso de la silla, aprender el manejo del balón desde la silla,... Hubo una correcta puesta en práctica de las actividades.
- Ciclismo: El ciclismo es un deporte difícil de llevar a la práctica por la falta de material específico. Al disponer solamente de dos *handbikes* en el centro, el equipo de estudiantes que dirigió la práctica diseñó una sesión en la que además de hacer uso del material específico, se realizó una aproximación a lo que podría ser el entrenamiento de ciclistas de esta modalidad. Además, se dieron a conocer las diferentes modalidades del ciclismo adaptado. Todo esto a través de una organización en circuito donde se concretaron cada una de estas acciones. El grupo manifestó la falta de tiempo para un mayor uso del material específico, la *handbike*.
- Fútbol 5: El fútbol 5 para personas con discapacidad visual es un deporte que por su dificultad requiere gran planificación, algo que no se dio en la puesta en práctica de los estudiantes que eligieron este deporte. Se observó una gran desorganización, lo que provocó bastante confusión en los alumnos que simulaban la discapacidad visual, faltando aspectos fundamentales como la seguridad. Además, las propuestas de los estudiantes no tuvieron una progresión adecuada, ya que se realizaron tareas de poca activación en momentos donde se necesitaba mayor intensidad.
- Judo: El grupo de estudiantes que desarrolló el tema del judo para personas con discapacidad visual, también cometió el error de no preparar y controlar la seguridad en la sesión, aspecto siempre fundamental, pero quizá todavía más cuando se trata de personas con discapacidad visual. En lo que respecta a la puesta en práctica de las actividades, se llevó a cabo una progresión adecuada.



Figura 19. Ejemplo de utilización de mesas ordinarias de forma alternativa para la práctica de tenis de mesa adaptado.

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Tenis de mesa: Al no disponer de instalaciones para desarrollar este deporte, el grupo de estudiantes responsable, de forma original y creativa, organizó el aula y adaptó las mesas para el juego, incluyendo redes y otros materiales. Además de incorporar las modalidades de tenis de mesa según discapacidad. Después el desarrollo de la sesión fue algo más desorganizado, ya que faltó planificación para concretar el alumnado en cada mesa, el tipo de tarea en cada una, etc.
- Tenis en silla: La puesta en práctica de la sesión de tenis en silla de ruedas destacó fundamentalmente porque se realizó una progresión correcta de ejercicios y una buena organización del grupo, ya que hay que tener en cuenta que se disponía de 12 sillas de ruedas y dos pistas de tenis. Por su parte, faltó *feedback* que ayudara al alumnado a mejorar, corregir aspectos del deporte.



Figura 20. Ejemplo de práctica de hockey en silla de ruedas de forma alternativa con cooperación.

Nota: Fuente: Elaboración propia.

- Paralimpiadas de invierno: Este equipo de estudiantes realizó un trabajo teórico sobre las paralimpiadas de invierno, centrándose en el deporte del hockey sobre hielo. Sin embargo, por la imposibilidad de poner en práctica un deporte de invierno, debido a la falta de instalaciones y de material específico, se adaptó el hockey creando una nueva modalidad en la que cada deportista en silla era impulsado por otro compañero. La experiencia fue interesante aunque se desarrolló con alguna que otra dificultad, ya que mantener la seguridad en el juego resultaba difícil, para evitar los choques o golpes entre los participantes en silla. Hay que comentar que, como puede verse reflejado en el diario de la investigación, al no contar con el material adecuado el grupo tiene que buscar una alternativa y ésta no tiene mucho éxito.



Figura 21. Jornada de la visita de los alumnos del centro de educación especial. Puesta en práctica de coreografías.

Nota: Fuente. Elaboración propia.

- Danzaterapia: Estas dos últimas propuestas merecen mención especial por las características concretas que las envuelven. Tal y como se explicó en el apartado de método, este grupo de estudiantes realizó un trabajo de contacto directo con un grupo de alumnos con discapacidad intelectual. Fueron a un centro de educación especial y desarrollaron varias sesiones de danzaterapia, concluyendo con una sesión final en la Universidad, donde el grupo de alumnos del centro ocupacional enseñaron unas coreografías a los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Los resultados de esta actividad fueron muy gratificantes ya que la sesión fue una actividad inclusiva donde estudiantes de ambos centros compartieron sus experiencias. Además, el contacto directo con personas con discapacidad intelectual fue valorado por muchos de los estudiantes que participaron. Queda recogido en el diario que este grupo de alumnas, que tienen la iniciativa de realizar este trabajo, contactan con el centro de educación especial preparando así, en varias sesiones con los alumnos del centro, lo que después sería una coreografía para mostrar y enseñar a los estudiantes de CCAFYD.



Figura 22. Circuito de pruebas adaptado de Special Olympics.
Nota: Fuente: Elaboración propia.

- Special Olympics: Al ser una organización dirigida a personas con discapacidad intelectual, el equipo que preparó esta sesión, tuvo el privilegio de que en ella participaran los alumnos con discapacidad del centro que nos visitó, junto al resto de estudiantes. Así, se pudo observar una participación conjunta de los alumnos y las propuestas de pruebas fueron adecuadas. Los estudiantes manifestaron la importancia de vivir una experiencia de ese tipo, en la que hay un contacto directo con personas con capacidades diferentes y el aprendizaje pasa a ser significativo.

El hecho de que en los centros educativos se pongan en práctica unidades didácticas de deporte adaptado es una práctica que se va convirtiendo en algo habitual. De hecho algunas de estas propuestas se han realizado en forma de investigación, no sólo en el contexto educativo, tratando de saber qué impacto tienen estas prácticas en los participantes sin discapacidad, tal y como proponen diversos autores (Grenier et al., 2014; Kourtessis et al., 2008; Pérez-Tejero, Ocete, et al. 2012; Santana y Garoz, 2013 y Xafopoulos et al. 2009). Sin duda, la inclusión de deportes adaptados en el currículum puede ser una estrategia más que valiosa para sensibilizar a la población de la diversidad y por tanto para favorecer la inclusión de las personas con capacidades diferentes en la sociedad (Grenier et al. 2014).

Esta realidad se puede constatar, en parte, haciendo referencia al grupo de discusión que se llevó a cabo con un grupo de participantes. Así, algunos de ellos comentaron que respecto a las modalidades deportivas les sirvió para adquirir nuevos conocimientos, para contactar con personas con discapacidad, pero que fue la visita del alumnado con discapacidad, en la sesión de “danzaterapia”, la que más impacto les produjo. Incluso alguno de los participantes (E-38) expresa que a él le hubiera gustado realizar ese tipo de trabajo, lo que nos anima a pensar que la realización de actividades en las que participen personas con discapacidad podría ser mayor.

5.2.7.4. Resultados sobre el RA 7.4: Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado.

En los estudios consultados no encontramos referencias a este tipo de conocimientos en la formación, probablemente porque se da por supuesto que con el estudio de los deportes se introducen también aspectos referidos a la clasificación funcional. Sólo en el trabajo de Ferreira y Morgulec-Adamowicz (2011), sobre el proyecto EUSAPA, encontramos una referencia a este contenido, en forma de “reglas y clasificación”, dentro del apartado de desarrollo y adaptación del ejercicio y los planes de entrenamiento.

En nuestro trabajo, dos son las cuestiones sobre las que se preguntó para evaluar el resultado de aprendizaje sobre las clasificaciones funcionales dentro del ámbito del deporte adaptado. Tal y como podemos observar en los resultados de la Tabla 37, en la prueba inicial, el 22,7% del alumnado conoce que el objetivo de las clasificaciones funcionales es facilitar la competición en igualdad de condiciones y que las clases de numeración más baja corresponden a personas con discapacidades más severas, por tanto con mayor afectación. Sin embargo, en la prueba final, este porcentaje se convierte en casi un 80%, mostrándose así la evolución del aprendizaje desde la prueba inicial, después del programa de intervención.

Tabla 37.

Resultados sobre el RA. 7.4: Identifica el concepto de clasificación funcional dentro del deporte adaptado (%).

Desempeños	PT		PT	
	EI	EF	EI	EF
No identifica el objetivo de las clasificaciones funcionales	77,3	20,5		
Identifica el objetivo de las clasificaciones funcionales y que las clases bajas son las más afectadas	22,7	79,5		
No identifica las clasificaciones funcionales según cada discapacidad			84,1	20,5
Identifica la clasificación funcional a nivel general: en la Parálisis cerebral Clase 1 a la 8, discapacidad visual, B1, B2, B3, amputados (A1-A9), lesión medular (Clase 1-clase 6), les autres (L1-L6) y la discapacidad intelectual con la clase 20.			15,9	79,5

Nota: PT.=Prueba test. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Por su parte, en la pregunta sobre la clasificación funcional en general según los tipos de discapacidad, se observa que en la prueba pre-test un 84,1% no identifica esta clasificación, sin embargo en los resultados de la prueba post-test hasta un 79,5% del alumnado evaluado responde de forma correcta a esta pregunta. De este modo, los estudiantes parecen identificar a nivel general las clasificaciones funcionales, algo que no garantiza un saber más profundo de las mismas, ya que este no deja de ser un tema de gran complejidad en este campo, y el programa de intervención se da en un contexto de formación inicial. En relación a esto, consideramos que, al tener un elevado número de contenidos para impartir en el programa, es suficiente tener estos conocimientos sobre clasificación funcional en la formación inicial. Se dedicó una sesión de dos horas para la

aproximación al concepto y a una clasificación general y posteriormente cada grupo de trabajo analizó e investigó sobre las clasificaciones de su propio deporte.

5.2.8. Resultados sobre la competencia 8.

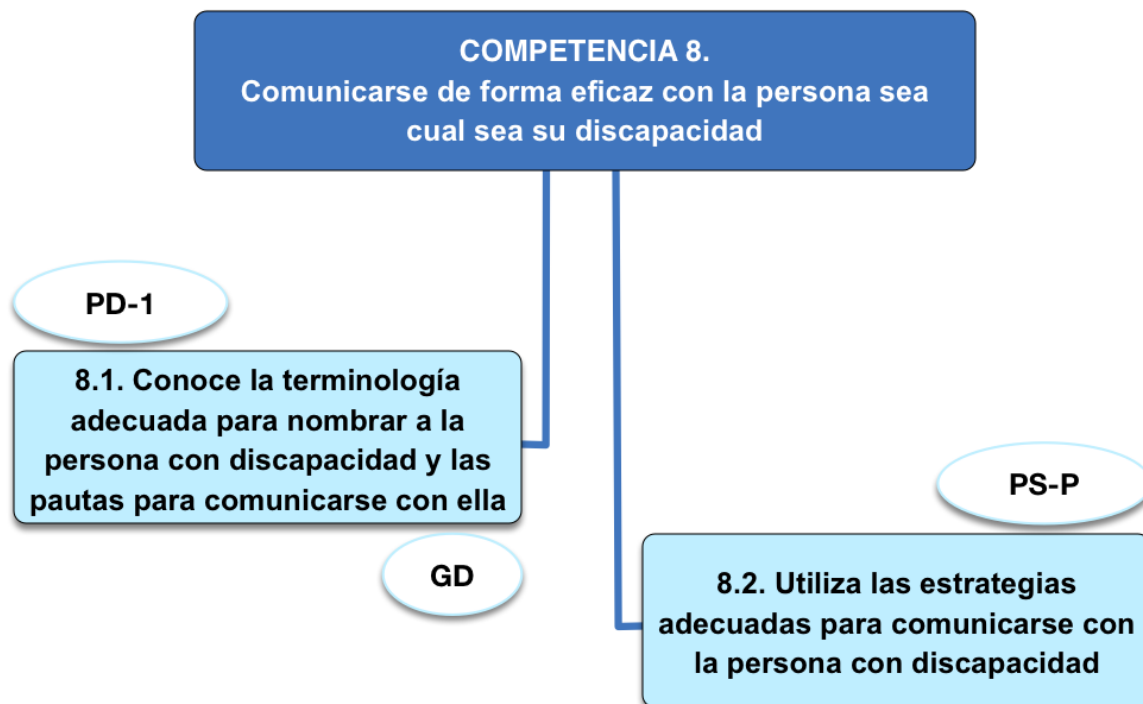


Figura 23. Esquema comprensivo de la competencia-8, resultados de aprendizaje y medio de obtención de información.

Nota: PD-1.=Prueba de desarrollo, cuestión 1. GD.=Grupo de discusión. PS-P.=Prueba de simulación, puesta en práctica.

5.2.8.1. Resultados sobre el RA 8.1: Conoce la terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella.

Tal y como se desarrolló en el marco teórico, el lenguaje es un aspecto clave en el trabajo con personas con distinta capacidad. No solamente conocer herramientas adecuadas para una buena comunicación, sino hacer un buen uso del lenguaje, en el que trataremos siempre de utilizar términos que enfatizan el valor de la persona antes que su discapacidad (Dieringer y Porretta, 2013). Estos aspectos son los que se pretendió evaluar en este RA a través de la prueba de desarrollo y el grupo de discusión.

En cuanto a la terminología adecuada para nombrar a la persona según el tipo de discapacidad, se puede destacar que existe una evolución en el uso de la terminología adecuada en los tres casos, llegando en el mayor de los casos a un 20,5%, dato que consideramos insuficiente. Aunque estos resultados son pobres, se encuentran alusiones adecuadas para nombrar distintos tipos de discapacidad, en otras partes de la prueba de desarrollo, que manifiestan que existen contradicciones en los resultados obtenidos. Por

ejemplo, el estudiante E-23 en la pregunta sobre ayudas técnicas habla del bastón como un “guía para personas con discapacidad visual”. O en el caso del estudiante E-28 que en la misma cuestión que el anterior, expresa que la silla de ruedas sirve “para aquellas personas con alguna lesión medular”. Por tanto, ahí se puede comprobar que los estudiantes sí conocen la terminología para dirigirse a personas con discapacidad.

En lo que se refiere a las pautas de comunicación, los resultados muestran los resultados más positivos en el caso de la discapacidad intelectual, ya que un 47,7% del alumnado conoce algunas pautas para una comunicación eficaz con personas con esta discapacidad. Lo vemos en alguna de sus respuestas en la prueba final después del programa de intervención, “usaría palabras claras y un vocabulario fácilmente comprensible apoyándome en gestos para que la comprensión le resulte lo más fácil posible” (E-1); o en el caso del estudiante E-8, “Utilizaría frases simples, directas, sin ningún tipo de complejidad, para que sea más fácil su comprensión, y repetiría las veces que hagan falta para que la persona me entienda” (E-8). Rescatando las anotaciones del diario de campo de la profesora-investigadora también podemos reforzar este resultado en la sesión en la que nos visitaron los alumnos del Centro de educación especial. En esa ocasión, se observan anotaciones en las que se atisban resultados positivos en cuanto a la comunicación con las personas con discapacidad intelectual.

También encontramos que en el caso del alumno con ceguera, hay una leve evolución, pasando del 20,5% en la prueba inicial al 34,1% en la prueba final, estaríamos hablando de pasar de 9 alumnos a 15, datos que valoramos como muy pobres para los resultados de nuestro programa. Algunas de las aportaciones de los participantes fueron: “Es importante crear un clima de tranquilidad y seguridad, transmitiendo las palabras de manera clara, puesto que nuestras palabras van a ser sus ojos. Hay que dar muchas indicaciones, orientándole y describiendo el lugar en todo momento. La comunicación tiene que ser constante para que no haya inseguridad” (E-25). Por último comentar, que en el caso de la persona que va en silla, al no tener información más concreta del tipo de discapacidad, la respuesta correcta requerida iba en torno a comunicarse de la misma forma que con cualquier otra persona sin discapacidad, así algunas de las respuestas que se encontraron fueron, “para dirigirme a una persona que va en silla de ruedas sería igual que otra persona que no necesita silla de ruedas” (E-37).

En cuanto a las aportaciones del grupo de discusión, los participantes cuando se les sugirió que reflexionaran y discutieran sobre la adquisición de esta competencia, hubo diversidad de opiniones. Uno de ellos comentó que no acababa de tener clara la adquisición de esta competencia, y otra de ellas incluyó en la discusión un ejemplo que le sucedió a su compañera en la actividad de la carrera popular con personas con discapacidad intelectual:

A Cristina le tocó en la carrera con un hombre que tenía discapacidad intelectual, con discapacidad auditiva, no hablaba y era sordo también...y ella no sabía qué hacer, no sabía cómo hablarle, no sabía cómo comunicarse con él...(E-40)

Parece que esta situación concreta que se ha narrado reúne varias características para que la comunicación sea de máxima dificultad, aunque forma parte de la experiencia personal de los participantes. Por otro lado, otro de los participantes comenta que con el programa sí se ha conseguido esta competencia, abogando porque todos podrían demostrar esas habilidades.

Tabla 38.

Resultados sobre el RA. 8.1: Conoce terminología adecuada para nombrar a la persona con discapacidad y las pautas para comunicarse con ella (%).

DESEMPEÑOS	PD	
	EI	EF
Utiliza el término persona con discapacidad física para nombrar a una persona en silla de ruedas	2,3	18,2
Utiliza el término discapacidad intelectual para nombrar a una persona con retraso mental	2,3	18,2
Utiliza el término discapacidad visual para nombrar a una persona con ceguera	4,5	13,6
Describe pautas de comunicación para la persona en silla de ruedas	27,3	40,9
Describe pautas de comunicación para la persona con retraso mental	25	47,7
Describe pautas de comunicación para la persona con ceguera	20,5	34,1

Nota: PD.=Prueba de desarrollo. EI.= Evaluación inicial. EF.=Evaluación final.

Tal y como hemos mostrado previamente, los resultados de este RA han sido pobres, por lo que éstos nos obligan a reflexionar sobre las distintas carencias tanto de las pruebas de evaluación como del programa de intervención. Para poder hacer esta reflexión, hemos de comentar que se observaron un gran número de respuestas en las que se constató confusión respecto a lo que se quiso preguntar. Por tanto, uno de los aspectos sobre los que hemos de reflexionar es la confusa redacción de la pregunta que evaluó este resultado de aprendizaje, lo que generó dificultades para responder en los estudiantes. Se quiso preguntar por la terminología concreta para cada una de las discapacidades, por ejemplo, que término utilizarías para nombrar a una persona que tiene un retraso mental severo (discapacidad intelectual). Y también sobre la forma de comunicación con la persona con discapacidad en función de cual sea ésta, es decir, no nos comunicaremos del mismo modo con un niño con discapacidad intelectual que con un niño con discapacidad auditiva. Sin embargo, en la evaluación, la mayoría de los evaluados sólo respondió a una de las dos cuestiones o incluso a ninguna de ellas. Por ello, no podemos afirmar que estos resultados sean objetivos ya que existen carencias evidentes en la redacción de la pregunta en cuestión y por tanto confusión bastante generalizada entre los estudiantes evaluados. De este modo, es necesario por un lado analizar y mejorar la prueba de evaluación en sí, tratando de preguntarlo por separado y a través de ejemplos. Es decir, por un lado preguntar qué termino utilizaría para nombrar la

discapacidad de una persona, y por otro, qué pautas debería de tener en cuenta para la comunicación con dicha persona.

Por último, cabe insistir en la necesidad de reformular el trabajo realizado en el programa de intervención y mejorar la formación en estos contenidos sobre todo, haciendo más explícitas las pautas de comunicación en función de cada tipo de discapacidad, ya que para estos aspectos se invirtió un tiempo reducido del programa.

5.2.8.2. Resultados sobre el RA 8.2: Utiliza las estrategias adecuadas para comunicarse con la persona con discapacidad.

La comunicación con las personas con capacidades diferentes es fundamental para una intervención exitosa dentro de la AFA. En el trabajo de Ferreira y Morgulec-Adamowicz (2011), existe un apartado, dentro del proyecto EUSAPA, dedicado a las competencias relacionadas con la comunicación y la cooperación. En esta evaluación se resalta la importancia de conocer las estrategias para comunicarse con las personas, así como los métodos de comunicación alternativa, poniéndose de manifiesto las fortalezas y carencias de los estudiantes en esta competencia.

Para analizar el siguiente resultado de aprendizaje se toma de referencia exclusivamente a los estudiantes que realizan la prueba de simulación práctica, es decir, los ocho alumnos, con los cuatro casos prácticos a resolver. Por lo que no existió prueba pre test.

- Caso práctico 1: Discapacidad visual.

En el caso del estudiante E-15, lo primero que hace es presentar al alumno, lo llama por su nombre y después dice que es “ciego total”. Durante el calentamiento se sitúa a su lado y le da información precisa de las tareas que se están realizando.

El participante E-17 también presenta al alumno por su nombre y después dice que “tiene una ceguera total”. Después realiza el calentamiento describiendo cada tarea que se ha de realizar, y se sitúa al lado del alumno con ceguera total.

Se puede observar que los estudiantes se comunican de forma correcta con el alumno con discapacidad visual, es decir en el caso del estudiante E-15 al acompañar al alumno durante el calentamiento, va haciendo una descripción de algunos ejercicios, que además de la explicación, en ocasiones necesitó detallar algún aspecto para clarificar al alumno la tarea. Además, se mantuvo un silencio importante en los momentos en los que se requería atención para la escucha. En el caso del estudiante E-17, expresa antes de comenzar la tarea que es necesario que haya silencio para que el compañero pueda escuchar el silbato.

En el caso del estudiante E-15, en la parte principal fueron otros alumnos los que hicieron de guía y él en ciertos momentos paró la actividad para explicar pautas de la

tarea, en este caso, faltándole comprobar si el alumno con ceguera recibía toda la información que se estaba suministrando.

El estudiante E-17, después de explicar la actividad a todos, da pautas concretas al alumno con ceguera, puntualizando además, que estas pautas las daría previamente a la sesión en algunos casos. Sin embargo, también se observa que es una tarea bastante compleja y que en ocasiones no tiene en cuenta todos los materiales que pueden hacer tropezar al alumno, o su explicación, a veces es confusa, poco clara.

Tras el análisis de la puesta en práctica de estos alumnos, podemos recalcar en relación al RA en cuestión, “utilizan estrategias adecuadas para comunicarse con la persona con discapacidad”, algunos aspectos que pudieron haber influido en la adquisición de dicho RA.

Se insistió durante el programa en la importancia de antes de la actividad, llamar por el nombre a la persona con discapacidad (Ríos, 2007) y evitar terminología que pudiera herir o incomodar, como instrumento para una relación correcta con la persona. Esta pauta parece haber sido aprendida por ambos alumnos. Además, uno de los estudiantes (E-17) de forma acertada, explica que previamente a la actividad daría una serie de pautas al participante con discapacidad, para facilitar la comunicación con él durante la actividad. Esta pauta está incluida por Ríos (2007) en su “manual” cuando haciendo referencia a cómo debe ser la información dada en la discapacidad visual, añade que se debe “informar previamente de lo que se va a tratar...” (p. 341), o como en el caso del otro estudiante, “dar más información sobre la tarea” (p. 341) como hacía el estudiante E-15 aportándole información adicional durante el calentamiento para facilitar su participación.

Como carencia de esta evaluación podemos exponer que uno de los dos alumnos (E-15) no comprueba si realmente la persona con discapacidad visual recibe la información que está administrando, aspecto que sin embargo es fundamental para mantener la comunicación con la persona. Tal y como apunta Ríos (2007) en sus palabras, “...comprobando que recibe los mensajes...” (p. 341).

Por tanto, parece que el trabajo de las pautas en la comunicación con personas con discapacidad visual ha provocado aprendizajes en los estudiantes. Durante el programa se realizaron propuestas prácticas en las que el alumno tuvo que diseñar tareas, teniendo en cuenta estas pautas, por lo que debemos de seguir trabajando estos contenidos en la formación inicial de los futuros profesionales de CCAFYD, Además, hemos de reforzar aquellos aspectos observados con mayores carencias en los resultados.

- Caso práctico 2: Parálisis cerebral.

En la simulación que lleva a cabo el participante E-31 con el caso de una alumna con parálisis cerebral, también comienza presentando a la alumna de forma adecuada, “Esta es Inés, es una alumna que tiene parálisis cerebral, ella no tiene ningún problema de comprensión pero sí tendrá problemas para expresarse”...Él habla de que tendría elaborado un sistema de comunicación con ella para facilitar su participación. Durante la simulación no hace ninguna referencia más para comunicarse con la alumna.

También el participante E-41 presenta por su nombre a la alumna, añadiendo que “tiene parálisis cerebral”, no hace ninguna referencia a ningún sistema específico de comunicación, aunque sí que comenta que ella comprende pero tiene dificultades para expresarse. Sin embargo, sí que comenta que en la evaluación inicial hablaría con ella antes para conocer mejor sus posibilidades.

Lo primero que hemos de comentar respecto a esta evaluación es que resulta difícil hacer una valoración ya que en ninguno de los dos casos se preparó un sistema de comunicación específico para la alumna con PC. Es cierto que se hace referencia en uno de los casos a este sistema, pero por falta de tiempo para elaborarlo, no se pudo utilizar y valorar la capacidad de comunicación de los estudiantes con la alumna en cuestión.

Consideramos importante que uno de los alumnos tenga en cuenta el hecho de elaborar un sistema de comunicación con la persona con parálisis cerebral previo a la práctica, aunque no lo desarrolle por las condiciones de tiempo de la puesta en práctica. A nivel global, la comunicación vendrá muy condicionada por el grado de afectación de la parálisis cerebral, ya que en las ocasiones en las que no hay afectación en la comunicación, no tendrá que tenerse en cuenta ninguna pauta en esta línea. Tras el análisis del caso nos surgen posibles mejoras para enriquecer nuestro programa y futuros programas de formación. Una de ellas sería la elaboración de una hoja de observación, en la que se detallaran aquellos aspectos a observar en un caso real, por el futuro profesional. De este modo, se facilitaría la evaluación de si la comunicación está siendo adecuada o no con el participante con discapacidad.

- Caso práctico 3: Lesión medular.

En la simulación con un alumno en silla de ruedas con lesión medular, el estudiante E-11, presenta al alumno, comenta que “tiene una lesión medular, y que eso significa que tiene problemas de movimiento...” En este caso, el estudiante que realiza la puesta en práctica, se dirige en una ocasión al alumno como “el discapacitado”, expresión que consideramos poco adecuada para dirigirse al alumno con discapacidad.

El participante E-2 al igual que los demás, también presenta al alumno con discapacidad, en este caso, dice “tenemos un alumno, que se llama Mario y tiene una lesión medular...”

En ambos casos, al no existir problemas en principio para la comunicación por el tipo de discapacidad, no se aprecian pautas específicas para ello. En el caso del estudiante E-11, no se dirige al alumno en silla durante todo el ejercicio, ya que no parece necesario hacerlo. Por parte del estudiante E-2, del mismo modo, no hay aspectos que hagan referencia a la comunicación. Se dirigen por tanto de forma correcta a los alumnos con lesión medular, como a cualquier persona sin discapacidad.

A lo largo del programa de intervención se insistió en la necesidad de realizar un trato “normalizado” a los participantes con discapacidad, evitando siempre que sea posible, hacer evidente la discapacidad con nuestras palabras o con nuestras acciones. A excepción del estudiante que hace alusión al alumno con discapacidad como “el discapacitado”, el resto de la simulación parece que se desarrolla de forma adecuada, sin apenas referencias a este tema, porque no parecen ser necesarias al no existir problemas específicos de comunicación.

- Caso práctico 4: Discapacidad auditiva.

En la simulación en la que participa una alumna con discapacidad auditiva, también se realiza una presentación correcta de la misma, “Tenemos una alumna, se llama Ana, tiene una discapacidad auditiva...”(E-27) Además, en esta simulación se puede observar que se utiliza un sistema de comunicación correcto, ya que la alumna con sordera está frente al profesor, éste a la vez que explica verbalmente, gesticula y ejemplifica cada tarea por lo que queda muy claro cuál es el movimiento a realizar.

Por último, el estudiante E-14 antes de empezar la simulación explica aspectos sobre los posibles problemas que va a tener... “la persona discapacitada no tendría que estar aparte, sino dentro del grupo...podría tener problemas de equilibrio...” En este caso, el estudiante que ejerce de profesor se dirige de forma exagerada a ella, situándose en frente pero no en círculo sino sólo frente a ella, lo que puede dificultar su inclusión en el grupo.

Podríamos decir, que el estudiante E-27 realiza una muy buena comunicación en el caso de la alumna con discapacidad auditiva, ya que su forma de proceder es realizando la explicación verbal al grupo y a la vez facilitando, con gestos y con su posición en la sala, que le llegue la información a todos. Además, en varias ocasiones se asegura, preguntando al grupo, si todos han entendido la explicación. Por su parte, el estudiante E-14, aunque también incluye información gestual, no domina tanto el espacio, ya que en varias ocasiones no tiene en cuenta que la alumna esté frente a él, o incluso da información de espaldas al grupo.

En ese sentido, en este caso se observa entre los estudiantes que intervienen fortalezas y debilidades con respecto al buen uso de herramientas de comunicación, aspecto destacado como relevante por autores como Klavina y Kudláček (2011). Cuando los autores centran la mirada en el ámbito educativo, resaltan dentro de la enseñanza con

alumnado con y sin discapacidad, que el profesional debe usar de forma adecuada las herramientas como braille, lengua de signos, u otras alternativas de comunicación.

Por otro lado, Hutzler (2014) en su intervención sobre la importancia del diseño universal para crear actividades inclusivas, enfatiza la utilización de estrategias de motivación para iniciar y mejorar la participación de las personas en las propuestas realizadas. Aspectos que están muy vinculados con las estrategias de comunicación y que en ocasiones se concretan, tal y como hemos visto en los casos prácticos, en llamar por el nombre a la persona en cuestión.

En definitiva, aunque ambos estudiantes realizan una comunicación adecuada, el estudiante E-27 manifiesta de forma más clara haber adquirido este RA ya que su forma de actuación en cuanto a comunicación es muy correcta. Es necesario apuntar para esta última reflexión, que en el programa de intervención se trabajó este contenido a dos niveles. Por un lado en la realización de una sesión de sensibilización donde la profesora-investigadora puso en práctica tareas teniendo en cuenta orientaciones y pautas. Y por otro lado, en el análisis de la puesta en práctica de las tareas diseñadas por los alumnos dentro del programa [tareas de grupo dentro del programa], ya que se hicieron correcciones sobre la comunicación para que ésta fuera lo más adecuada posible. Podemos decir, que trabajar estos contenidos de este modo en la discapacidad auditiva, se ha manifestado como una fortaleza en la evaluación de los estudiantes.

Por tanto, haciendo una valoración global del RA, en una línea de mejora de la formación inicial de los estudiantes de CCAyD y de nuestro programa de intervención, sería oportuno y más enriquecedor realizar más actividades a lo largo del programa, en las que participen personas con discapacidad y así poder realizar una observación mediante la hoja de observación nombrada anteriormente, que realmente sirva para valorar qué aspectos se han adquirido y cuáles se han de mejorar.

5.3. CONSIDERACIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.

A lo largo del proceso de análisis de los resultados se han hecho referencias tanto a aspectos sobre el programa de intervención y su seguimiento, como a las pruebas de evaluación del propio programa. El proceso de investigación - acción, nos obliga a recoger en síntesis todas aquellas consideraciones y reflexiones que de alguna manera ponen de manifiesto que el programa aplicado es un programa lleno de fortalezas, pero que también presenta debilidades que será necesario minimizar para el futuro. De esta forma hemos estructurado este apartado, analizando las fortalezas y debilidades tanto del programa como de las pruebas de evaluación.

5.3.1 El programa de intervención y su seguimiento. Fortalezas y debilidades.

Tal y como se detalló en su momento, el instrumento que se utilizó fundamentalmente para seguimiento del programa de intervención fue el diario de campo, cuya información fue completada a través del grupo de discusión con el que se finalizó el proceso activo de investigación.

Una de las primeras reflexiones hace referencia al contexto y tiempo de desarrollo del propio programa. En efecto, resulta difícil responder plenamente a un perfil como el que se elaboró en el estudio 1 de la investigación mediante un programa de 6 créditos ETCS, desarrollado durante un cuatrimestre universitario. Sin embargo, a pesar de las dificultades, ese ha sido el objetivo, por muy ambicioso que parezca, del programa de intervención. Las fortalezas y debilidades son fruto de las propias expectativas de la profesora-investigadora, de la motivación y de esa ambición marcada por la intención de desarrollar un programa de formación para un ámbito tan relevante como la atención profesional a personas con discapacidad.

En cuanto a los puntos fuertes de nuestra propuesta y de su desarrollo, consideramos como una de las mayores fortalezas de nuestro programa la metodología llevada a cabo durante el mismo. Por un lado, el carácter práctico de las propuestas, ya que ha facilitado tanto la implicación como el aprendizaje de los estudiantes. Y por otro lado, la estrategia de concluir las sesiones tratando de provocar y permitir la reflexión en torno a las acciones realizadas.

Uno de los aspectos que parece haberse desarrollado en una medida importante en el programa de intervención, es todo lo relacionado con el uso de vocabulario respetuoso y que entendemos vinculado directamente con aspectos actitudinales. Sin embargo, somos conscientes de que no son aspectos fáciles de modificar, tal y como se ha observado en los resultados. El grupo en su mayoría, hace un uso respetuoso del lenguaje, aunque con aspectos que son razonablemente mejorables.

Dentro de las fortalezas del programa de intervención, incluimos las sesiones prácticas en las que la profesora-investigadora desarrolló acciones de sensibilización de los estudiantes, aportando así no solo la posibilidad de empatizar con las personas con discapacidad sino la posibilidad de adquirir recursos para su futura profesión.

En esta línea de analizar algunos tipos de sesiones, la sesión en la que se trabajaron contenidos sobre discapacidad auditiva fue una sesión cuyo trabajo se ha visto reflejado en los resultados de la evaluación claramente. Pues incluso hemos podido observar propuestas en la evaluación muy parecidas a las realizadas en esas sesiones.

Otra de las fortalezas de nuestro programa que consideramos ineludibles fue la participación de personas con discapacidad en el desarrollo del mismo. En primer lugar el

grupo de participantes pudo, de forma voluntaria, asistir a una sesión de actividad física con personas con discapacidad pudiendo así poner en práctica algunos de los conocimientos teóricos trabajados en las sesiones. Además, el contacto con personas con discapacidad favoreció la sensibilización de los estudiantes tal y como se recomendaba en el capítulo de marco teórico. En segundo lugar, la conferencia de la deportista que también fue una acción que tuvo un impacto en los estudiantes y desde la que pudieron observarse cambios en cuanto a la participación en el programa, tal y como pudimos observar tanto en las anotaciones realizadas en el diario de la profesora-investigadora como en el grupo de discusión por los comentarios de los participantes. Por último, la sesión 21 con la visita de los alumnos del centro de educación especial, al ser una de las últimas sesiones y haberse impartido prácticamente todo el programa, los estudiantes pudieron poner en práctica los conocimientos adquiridos.

El grupo de discusión y el diario de campo, nos han permitido recoger información que en ocasiones ha sido muy valiosa para contrastar los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación. Por ejemplo, en éstos, tanto en grupo de discusión como en el diario, se observaron claras alusiones a un cambio de actitudes por parte de los estudiantes, que sin embargo no se vieron reflejados en los resultados de las otras pruebas. Lo podemos ver, entre otros, en los comentarios de la profesora-investigadora cuando tras la conferencia de la deportista paralímpica, anota que los estudiantes se muestran impactados y sensibilizados y que se implican de manera importante en las preguntas realizadas en dicha conferencia. Por su parte, en el grupo de discusión también se encuentran algunos ejemplos en esta línea, como en las palabras de un participante (E-1) cuando haciendo referencia a una experiencia personal, expresa que “el otro día vi a una mujer que aparcaba en una rampa...y es que fui y se lo dije....que antes, no se me hubiera ocurrido, incluso hubiera sido yo...”.

En todo programa de intervención existen carencias o limitaciones que también se han detectado en nuestra propuesta.

Una de las limitaciones que se han puesto de manifiesto para llevar a cabo el programa y que no está relacionada directamente con él, ha sido el elevado número de participantes en el mismo. Resulta complejo llevar a cabo una intervención en sesiones de unos 50 alumnos (aunque el número de participantes finales en la investigación es de 44, en la matrícula de la asignatura había más alumnos) y aún más una evaluación tan extensa de cada uno de ellos.

Es posible que disponer de un programa tan variado de contenidos como el nuestro sea contemplado como una fortaleza, sin embargo, también lo consideramos como una debilidad, ya que esto, en ocasiones supone pasar demasiado por la superficie en el trato de algunos contenidos, sin poder profundizar lo suficiente, lo que puede ver mermada la calidad de la formación inicial. En este sentido, en las condiciones actuales definidas por el Plan de Estudios, parece necesario reflexionar sobre las propias competencias y el

grado en el que se puede aspirar a que sean desarrolladas, al mismo tiempo que se intenta que las expectativas se mantengan a un nivel de exigencia en la formación.

Aunque lo hemos nombrado como una fortaleza del programa, también consideramos como debilidad el hecho de no realizar más prácticas continuas externas con personas con algún tipo de discapacidad, ya que podrían cubrir la necesidad de realizar prácticas reales en cuanto a diseño de actividades y favorecer la sensibilización de los estudiantes hacia las personas con algún tipo de discapacidad.

5.3.2. Respecto a las pruebas de evaluación.

Como ya se describió en el capítulo de método, la evaluación de competencias es un asunto complejo en el que no parece haber grandes acuerdos entre los expertos (Castejón, 2013, Guzmán et al. 2010, Mateo y Vlachopopulos, 2010, Serrano y Pons, 2011). En nuestro planteamiento estuvo desde el principio procurar una evaluación lo más completa posible aun siendo conscientes de que surgirían limitaciones en la misma. Veamos pues de las 5 pruebas que se utilizaron algunas de las fortalezas y debilidades de cada una de ellas.

Cuestionario: Para la evaluación de las actitudes se utilizaron dos cuestionarios tal y como se describió en el capítulo de método. La evaluación de actitudes es una tarea compleja y a la que difícilmente puede responderse exclusivamente con un cuestionario. Sin embargo, estos instrumentos, ya validados previamente, trataron de medir las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad. Encontramos como limitación del propio instrumento, que uno de ellos se elaboró hace más de 20 años. Sin embargo, a pesar de esta posible limitación, se consideró el instrumento más adecuado, puesto que son muchos los estudios que se han fundamentado en él, y no se han encontrado otros instrumentos de más calidad.

Prueba tipo test: Es una prueba que fundamentalmente evalúa la capacidad del estudiante para identificar. También es una prueba con limitaciones, ya que aunque ayuda fundamentalmente a identificar conceptos no sirve para valorar si el estudiante ha adquirido o no el conocimiento, ya que hemos observado algunas contradicciones por estos motivos. El alumno en ocasiones ha podido identificar en la prueba tipo test un contenido, una definición, pero no ha sabido definirlo en la prueba de desarrollo. Por tanto, es una prueba cuya fortaleza está en la identificación, pero que debe ser complementada con otro tipo de pruebas.

Prueba de desarrollo: Una de las fortalezas de esta prueba es que los estudiantes han de poner en juego sus conocimientos sin tener ninguna referencia, al contrario que en la prueba tipo test. Por tanto a través de esta prueba podemos evaluar conocimientos del alumno como definiciones, descripciones,....

Sin embargo, una de las limitaciones de este tipo de prueba puede ser, a pesar de los intentos piloto por reducir errores, no formular bien las preguntas y que el evaluado no responda adecuadamente, no por falta de conocimiento sino por estar mal definida la cuestión. En nuestra prueba de desarrollo hubo una formulación errónea en la cuestión 1 que perjudicó la consecución de unos resultados objetivos.

Prueba de videos: La prueba de videos aunque también favorece la evaluación de la capacidad de identificación del estudiante, es una identificación distinta a la de la prueba tipo test. En el caso de los videos, el alumno debe distinguir, identificar, el tipo de discapacidad de la persona, pero a nivel práctico. Por tanto, es una prueba que nos aproxima de forma casi total a la realidad.

En cuanto a las limitaciones de la prueba, una puede ser la elección y proyección de los videos para la misma. En nuestro caso, hubo un video, tal y como se comentó en el capítulo de resultados que quizá no fue el adecuado, por tener una calidad deficiente, y haber excesiva luz en el aula, por lo que estas condiciones pudieron limitar la adecuada visualización de las características de la discapacidad de la persona que protagonizaba el video.

Prueba de simulación: Podríamos decir que la prueba de simulación, por sus características de aproximación a la realidad, es la que más se acerca a la evaluación de las competencias. Ya que existe una tarea que se ha de planificar y llevar a cabo en un contexto determinado que se crea exclusivamente para dicha simulación. Se pone por tanto en juego la competencia del alumno para resolver una situación-problema en la que supuestamente participa una persona con algún tipo de discapacidad.

En relación a las limitaciones, encontramos como mayor limitación que el tipo de prueba, en su parte de puesta en práctica, requiere de unos tiempos excesivos y por tanto nos obligó a que la parte práctica de la prueba solamente la realizara un grupo reducido de alumnos. Ya que la realización de la simulación por parte de los 44 estudiantes sería inviable, con el tiempo disponible.

Grupo de discusión: Aunque el grupo de discusión también lo hemos utilizado como instrumento de recogida de información sobre el propio programa y su desarrollo, ha cumplido las funciones de prueba de evaluación de sus resultados. Como una de sus fortalezas podemos destacar que la información que se obtuvo nos puede dar una visión general del impacto del programa en el alumnado, y nos ayudó a recoger experiencias y vivencias que en ocasiones no pueden observarse ni a pie de pista ni en las pruebas de evaluación. Por ejemplo, tal y como hemos comentado en varias ocasiones, se ponen de manifiesto sentimientos y emociones respecto a las personas con discapacidad, y acciones concretas de los alumnos en su vida cotidiana que manifiestan un posible cambio de actitudes.

Un aspecto limitante respecto al grupo de discusión fue que se redujo solamente a una sesión. Hubiera sido más interesante poder realizar dos sesiones, tal vez una a mitad del programa y la final que se llevó a cabo al concluir el mismo.

Por último vamos a dar paso al capítulo en el que tratamos de mostrar las conclusiones a las que se ha llegado tras el desarrollo de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Para la presentación de este capítulo de conclusiones realizaremos dos apartados referidos a cada uno de los objetivos que han guiado el proceso de investigación desde su inicio. En un primer momento se describirán las conclusiones extraídas de los resultados de lo que hemos llamado el estudio 1, que da respuesta a nuestro primer objetivo de esta tesis doctoral sobre la elaboración del perfil competencial. Y en un segundo momento, se expondrán las conclusiones que se refieren a los resultados del estudio 2, que trató de dar respuesta al objetivo dos de nuestro trabajo, que versó en torno a la evaluación del impacto del programa de intervención para la adquisición de dicho perfil.

6.1. OBJETIVO 1.

Elaborar, a partir del análisis de experiencias y juicios de expertos, un perfil de competencias del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para la atención a las personas con discapacidad.

- ✓ En cuanto al análisis cuantitativo que realizaron los expertos del perfil propuesto, la competencia 5, sobre la adaptación de actividades y tareas a las personas con algún tipo de discapacidad, fue la que obtuvo mejores puntuaciones. Esto puso de manifiesto la importancia de formar al futuro profesional, en el diseño de actividades adecuadas a la participación de personas con discapacidad.
- ✓ La competencia 1, sobre la sensibilización y la actitud positiva, fue altamente valorada por los expertos, lo que nos permite confirmarla como una competencia fundamental, tal y como se manifestó en otros trabajos. Lo que llamamos sustrato para la adquisición de otras competencias.
- ✓ Del mismo modo fue muy valorada por los expertos la competencia 2, vinculada a la evaluación inicial y la preparación del entorno de aprendizaje. Que podemos encontrarla en otras propuestas y que se torna decisiva para el desarrollo de una AF adecuada que se ajuste a las necesidades de las personas a las que va dirigida.
- ✓ Otras de las competencias que obtuvieron resultados por encima de 4 puntos (sobre 5) fueron las competencias 4 y 8, en ambas, 5 es el valor que más se repitió. La competencia 4, relacionada con el diseño y programación de adaptaciones en los distintos niveles de concreción, se consolida como necesaria para favorecer la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. En el caso de la competencia 8 se pone de manifiesto la necesidad de formar al estudiante en la habilidad para comunicarse con cualquier persona sea cual sea su discapacidad.

- ✓ La competencia 3 obtuvo una media de 4 puntos aunque se observaron variaciones en las valoraciones de los expertos. Esta competencia, que hace referencia a los conocimientos básicos sobre el ámbito de la discapacidad, se considera por su valoración en otros trabajos y por la evaluación de los expertos como fundamental para el perfil que se pretendió elaborar.
- ✓ Con la misma puntuación que la competencia anterior, encontramos la competencia 11, vinculada con la habilidad para trabajar con otros profesionales y con las familias tratando de intervenir con más eficacia y coherencia.
- ✓ Con una puntuación de 3,8 puntos quedaron las competencias 6 y 7, siendo la desviación típica en ambas próxima a 1, por lo que existieron variaciones en las puntuaciones de los expertos. Crear y usar materiales adaptados son aspectos a los que se refiere la competencia 6, y que se confirmaron como válidos para constituir el perfil competencial. La competencia 7 referida a la promoción y enseñanza de deportes adaptados también fue valorada por el grupo de expertos, pudiendo ésta tener un doble impacto. Por un lado, la sensibilización del alumnado, si se llevan a cabo en el ámbito educativo, y por otro, el hecho de dar a conocer las distintas modalidades para promocionar la práctica deportiva.
- ✓ Fueron tres las competencias propuestas inicialmente las que no alcanzaron el criterio de acuerdo del 0,7 necesario según las recomendaciones del Coeficiente de Acuerdo Inter-jueces. Estas competencias por orden de puntuación fueron: la competencia 9 sobre la evaluación de las propias planificaciones y adaptaciones; la competencia 12, que versaba sobre la muestra de actitud crítica y la evaluación de programas donde participen personas con discapacidad; y la competencia 10, relacionada con el liderazgo y la coordinación de acciones, personas e instituciones, que fue la peor valorada por los expertos.
- ✓ En cuanto a las valoraciones cualitativas del perfil por parte de los expertos, no fueron muchos los cambios realizados en la formulación de las competencias. Se trató de dar respuesta a todas las sugerencias que se realizaron, y las más significativas fueron:
 - La competencia 1 se formuló de forma que quedara claro que en ella se hacía referencia a la actitud hacia las personas con discapacidad, eliminando así conceptos que pudieran ser repetitivos o llevar a confusión.
 - En la competencia 3, se añadió el concepto “aspectos a tener en cuenta” en función de los tipos de discapacidad, para responder a las peticiones de los expertos de ampliación de la competencia en cuestión.
 - Tras la propuesta de uno de nuestros expertos sobre la competencia 4, se eliminó el concepto de adaptación curricular, para no entrar en conflicto con

el lenguaje de la escuela inclusiva y se modificó dicho concepto por el de “adaptaciones necesarias” que respondía además a cualquier ámbito de la AF.

- En esta misma línea en la competencia 5, se modifica el concepto de “adaptar actividades” por el de “plantear actividades físicas inclusivas”, subsanando así las propuestas de los expertos de superar las barreras del lenguaje y favorecer con la mejora de éste la inclusión.
 - En la competencia 6 sobre la creación y uso de materiales, se añaden “materiales convencionales”. Del mismo modo, en la competencia 7, se incluye “dar a conocer cómo está estructurado y organizado el deporte adaptado” puesto que uno de los expertos consultados apunta la necesidad de incorporar la idea de no sólo conocer los deportes sino también su organización. En la competencia 11 también se añaden “otros profesionales” haciendo así más amplio el radio de actuación profesional.
 - Se realizaron modificaciones en el inicio de la formulación de varias competencias ya que se sugirió por parte de uno de nuestros expertos ser más originales en el inicio de cada una, y eliminar “mostrar habilidad” ya que se repetía de forma desproporcionada como forma de comenzar muchas de las competencias.
-
- ✓ Por último, concluimos este apartado destacando que se reformuló el nuevo perfil competencial con las 9 competencias que superaron el criterio de acuerdo del Comité de Acuerdo Inter-jueces y que fueron confirmadas por el grupo de expertos.
 - ✓ De las 9 competencias que se establecieron en el perfil competencial definitivo, se seleccionaron 8 de ellas como competencias diana para el programa de intervención.
 - ✓ En definitiva, se concluye que el perfil competencial objeto de desarrollo del programa de formación quedó establecido por la formulación que se ha detallado en la página 123 de este trabajo.

6.2. OBJETIVO 2.

Evaluar los resultados de un programa de intervención, con estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en el desarrollo de las competencias profesionales del perfil establecido.

Dada la extensión de esta segunda parte del capítulo de conclusiones, se organizará la exposición de la misma en función de cada una de las competencias del perfil desarrollado.

Competencia 1. Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad.

- ✓ Existe una mejora significativa en cuanto al uso de vocabulario respetuoso para referirse a las personas con discapacidad, constatado en el análisis de los resultados de la evaluación al final del proceso. Todavía se encuentran sin embargo, en el discurso de algunos estudiantes, palabras o términos que no son los adecuados para favorecer la inclusión. Esto hace patente la dificultad de generar cambios en el lenguaje de los estudiantes, que muchas veces surge de forma inconsciente y que en ocasiones puede manifestar cuáles son las actitudes de los mismos. Aunque, por supuesto, no podemos reducir las actitudes al lenguaje utilizado.
- ✓ Se constata un aumento del interés de los estudiantes por la discapacidad que va avanzando a lo largo del programa de intervención y que se ve reflejado fundamentalmente en la participación en las prácticas voluntarias. La actividad de los foros también buscó evaluar este interés del alumnado, sin embargo, esta actividad no terminó de funcionar dentro del programa como se esperaba.
- ✓ Las prácticas generaron impacto positivo en los alumnos, ya que se observó durante el programa que el alumnado mostró un mayor interés en algunas actividades como, en las preguntas a la deportista paralímpica, o la implicación de éstos en las sesiones tras el contacto con esta deportista. O incluso las expresiones de los estudiantes sobre sus experiencias cotidianas que manifiestan una mayor sensibilidad hacia las personas con discapacidad. Por tanto, sería oportuno ofrecer en futuros programas de intervención este tipo de prácticas sistemáticas a lo largo de todo el programa que favorezcan las actitudes positivas de los futuros profesionales.
- ✓ Podemos afirmar que el programa de intervención junto con el contacto con personas con discapacidad tuvieron un impacto sobre el grupo de alumnas. Se realizó una comparativa entre un grupo de alumnas que tuvieron un mayor contacto con alumnado con discapacidad y el resto de los estudiantes que no mantuvieron ese contacto. En este análisis, se constata una mejora significativa en los resultados del cuestionario, en concreto en la variable igualdad. Es decir, que en este grupo de alumnas han mejorado las actitudes, ya que éstas han aumentado la consideración de “iguales” hacia las personas con discapacidad.

Sin embargo, no se obtienen resultados significativos en cuanto al cambio de actitudes en el resto del grupo.

- ✓ Cabe señalar, que por la información recogida a través del grupo de discusión, se intuyen cambios positivos en las actitudes de los alumnos hacia una mayor inclusión, aunque no queden reflejados en los resultados obtenidos del cuestionario.
- ✓ Un alto número de estudiantes (más de 9 de cada 10) ha comprendido las diferencias entre la integración y la inclusión. Además, este tanto por cien también valora la inclusión como fundamental para el avance de las personas con discapacidad. Esta forma de abordar la realidad de la discapacidad, da muestra a su vez de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, ya que la inclusión es la forma que manifiesta una mayor igualdad entre personas con y sin discapacidad. Por tanto, el programa desarrollado ha incrementado de forma significativa los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes en relación a esta competencia.

Competencia 2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno previamente a la intervención.

- ✓ Hubo una evolución en los resultados obtenidos respecto al conocimiento de las técnicas de evaluación, ya que 8 de cada 10 estudiantes conocen la necesidad de realizar una evaluación inicial antes de la AF. Cabe tener en cuenta que los resultados en cuanto al conocimiento concreto del tipo de pruebas de evaluación debe mejorar, pues solo un 31,8% pone ejemplos de pruebas de este tipo, cuando se les pregunta cuáles utilizaría para la evaluación.
- ✓ En relación con los protocolos de actuación para la realización de AF, cabe destacar la positiva evolución del grupo. En efecto, los estudiantes que describen entre 3 o más pautas de actuación previas a la actividad física pasan de un 22,7% en la evaluación inicial hasta un 95,5% en la final. Este resultado pone de manifiesto que los estudiantes han aprendido pautas sobre los protocolos de actuación, con cuya aplicación pueden favorecer la preparación del entorno de participación de la persona con discapacidad.
- ✓ La eliminación de barreras para la práctica de actividad física constituye una parte esencial de esta competencia. La evaluación muestra que los estudiantes obtienen resultados dispares en función del tipo de discapacidad planteado a través de las pruebas de simulación. Así, se encuentran resultados muy positivos en los casos prácticos del participante con discapacidad auditiva (todos los estudiantes) y del de discapacidad visual (algo más de 8 de cada 10 estudiantes), en los que casi todos los estudiantes participantes tuvieron en cuenta la eliminación de barreras. En los otros dos casos prácticos (la parálisis cerebral y la lesión medular) los resultados no fueron tan alentadores, aunque en ambos casos los resultados rondaron el 50%. En definitiva, los estudiantes han resuelto con más éxito los casos sobre

discapacidad sensorial, tal vez porque al realizarse dos sesiones de sensibilización sobre este tipo de discapacidad hubo una mayor posibilidad de observación, lo que pudo servir para transferir más conocimientos respecto a este tipo de discapacidad. En ese sentido, las diferencias en los resultados pueden servir para aconsejar un determinado número de sesiones mínimas para alcanzar resultados óptimos.

- ✓ Se mostraron carencias en cuanto al desarrollo de esta competencia respecto a la aplicación de técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar. Ya que aunque se trató de valorar si los estudiantes obtuvieron conocimientos sobre esta competencia, no hubo ninguna prueba de evaluación que evaluara realmente, la capacidad del alumno para “aplicar” dichas pruebas. Esto se debió por una parte a que es realmente complejo realizar una simulación en la que además de todo lo que se ha de poner en práctica en un tiempo limitado, se realice una evaluación inicial del participante que simula la discapacidad. Por otra parte, la falta de bibliografía en estos temas también condicionó el propio programa en sus contenidos de formación. Por último, resaltar también como causa de estas carencias la falta de contenidos y dedicación dentro del programa a la formación de aspectos relacionados con el trabajo de esta competencia.

Competencia 3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.

- ✓ En torno a la mitad del grupo de estudiantes demostró al final del programa conocer lo que llamamos terminología básica relacionada con la discapacidad, como el concepto de AFA, o la definición de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía. Aunque no es un dato desdeñable, es necesario que el programa consiga desarrollar este tipo de conocimiento en un mayor número de estudiantes.
- ✓ En cuanto a las características generales de los tipos de discapacidad podemos destacar de los resultados obtenidos que:
 - Hasta un 70,5% de los estudiantes identificaron el video de una persona con parálisis cerebral, lo que nos da muestra de los efectos positivos del programa de intervención. Además casi 8 de cada 10 estudiantes son capaces de identificar alguna característica de este tipo de discapacidad.
 - Uno de los resultados más confusos en este grupo de discapacidad, fue el que se observó sobre el video de una persona con tetraplejia. Ningún alumno fue capaz de identificar dicha discapacidad ya que la mayoría de los estudiantes confundieron la tetraplejia con una paraplejia. Sin embargo, contradictoriamente, casi 8 de cada 10 estudiantes identificaron correctamente en la prueba final tipo test la paraplejia. Aunque ya se analizó en su momento la posible influencia de la falta de calidad en la proyección del video en cuestión, también nos parece oportuno concluir que aunque la mayoría de los estudiantes reconocen que están ante una lesión medular, la mitad de estos confunde la tetraplejia con la paraplejia. Es necesario incidir

- en la necesidad de reforzar y profundizar en los programas de formación en algunos aspectos complejos como puede ser las características concretas de los tipos de lesión medular y cómo se ven reflejadas a nivel práctico.
- Se obtuvieron muy buenos resultados de la discapacidad sensorial tanto en la identificación de los videos como en la definición y en sus características.
 - El desarrollo del programa ha supuesto que, en el ámbito de la discapacidad intelectual, 9 de cada 10 estudiantes sean capaces de conocer las características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Sin embargo, en la identificación de este trastorno sobre el video, el número de estudiantes que la realizan correctamente se reduce a algo más de 6 de cada 10, porcentaje que, no obstante, se valora como relevante dada la complejidad de la identificación de este tipo de trastorno, sin haber tenido ninguna formación previa antes del programa.
 - Los resultados sobre las patologías fisiológicas resultaron ser más bajos de lo esperado, ya que algo más de la mitad del grupo nombró varios tipos de patologías. Sin embargo, no llegó a una cuarta parte el grupo de alumnos que fueron capaces de definirlos en la prueba de desarrollo, donde el alumno tenía que incluir este tipo de patologías por iniciativa propia, ya que se preguntó sobre los tipos de discapacidad en general. Estos resultados han evidenciado que estos contenidos, aunque se trabajaron de forma teórica, no han tenido mayor protagonismo a lo largo del programa, al contrario de lo que ha podido suceder con otros tipos de discapacidad, como la visual, en los que además de un trabajo teórico, se vivenciaron experiencias de sensibilización y se realizaron propuestas prácticas.
- ✓ Es un dato alentador que prácticamente todos los estudiantes son capaces de nombrar 3 o más documentos o leyes en relación con el ámbito de la discapacidad, aunque no llegan a la mitad (un 43,1%) los que logran definir entre 3 o más de estos documentos. Consideramos necesario que los futuros profesionales se manejen con estos documentos que pueden servirles tanto para conocer aspectos históricos, así como para abogar por las personas con algún tipo de discapacidad y ubicar su labor en un marco normativo. Por lo tanto son contenidos que consideramos deben quedar recogidos en los programas de formación inicial.
 - ✓ Resulta complejo hacer una valoración global de esta competencia, ya que abarca desde conceptos básicos, todos los tipos de discapacidad, hasta aspectos legislativos y documentos importantes. Sin embargo, hemos de concluir que aunque esta competencia nos parece fundamental en el perfil, es necesario reconsiderar la forma de trabajar algunos de sus contenidos. Es decir, nos parece necesario reforzar los contenidos teóricos en cuanto a tipos de discapacidad, con el trabajo de aspectos prácticos que ayuden a fijar y consolidar estos conocimientos, como podría ser la visualización de videos, y así ser capaces de distinguir en la práctica los tipos de discapacidad.

Competencia 4. Diseñar, programar y realizar las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con capacidades diferentes en los niveles de concreción de su competencia directa.

- ✓ Aproximadamente la mitad del grupo se maneja con el concepto de adaptación curricular que atañe al ámbito educativo, pero no llegan a 4 de cada 10 los estudiantes que conocen además los tipos de adaptación y los aspectos que pueden ser adaptados.
- ✓ En cuanto al diseño de adaptaciones adecuadas, para cuya evaluación se utilizaron los cuatro casos prácticos de la prueba de simulación, se observó que:
 - En los casos de la discapacidad auditiva y visual, todos los estudiantes fueron capaces de programar pautas específicas para alguno de los niveles de concreción de su competencia, haciendo referencias a las adaptaciones del propio centro, entre otras. Por tanto, valoramos como fundamental que los estudiantes incorporen entre sus saberes la necesidad de allanar cualquier tipo de dificultad a través de adaptaciones a distintos niveles según su competencia.
 - Los resultados fueron menos positivos en los casos de la discapacidad física, en concreto en la parálisis cerebral y en la lesión medular, en los que encontramos respuestas adecuadas en la mitad de los estudiantes aproximadamente. De este modo, será necesario en futuros programas de formación insistir en la necesidad de realizar adaptaciones, si fuera necesario, en los distintos niveles de la competencia del profesional, para favorecer así la participación de las personas con discapacidad física en la actividad física.
 - Algunas referencias de los estudiantes a adaptaciones en las instalaciones no pudieron ser evaluadas al no ser puestas en práctica, pues la instalación donde se llevó a cabo la simulación no tenía barreras arquitectónicas.
- ✓ La puesta en práctica de cada uno de los casos (8 estudiantes en total) tuvieron resultados diversos. En la discapacidad visual y auditiva de nuevo se obtuvieron los mejores resultados, ya que los estudiantes llevaron a la práctica de forma adecuada sus adaptaciones, haciendo uso, por ejemplo, de “marcas en el suelo”, en el caso de la discapacidad visual o de señales visuales en la discapacidad auditiva.
- ✓ Sin embargo, los estudiantes manifestaron más dificultades a la hora de llevar a la práctica las adaptaciones en los casos de parálisis cerebral y lesión medular. En el caso de la parálisis cerebral uno de los estudiantes propone lo que hemos llamado una adaptación inversa, donde el resto de compañeros han de pasar a posición de “cucullas” para la realización de la práctica. Se observó, sin embargo, en el otro caso que sí se hizo uso de la canaleta como adaptación en cuanto a materiales o se incidió en el uso de un tablero de comunicación. En el caso de la lesión medular, en uno de los casos, no se hace alusión a adaptaciones en la práctica sino que

erróneamente de nuevo se realizó una adaptación inversa, en la que todos los alumnos debían sentarse en el suelo. En el otro caso se utilizaron adaptaciones en las reglas del juego para favorecer la participación de la persona con lesión medular.

- ✓ Dentro del grupo evaluado, 3 estudiantes, abogaron por hacer propuestas de contenidos relacionados con la expresión corporal para facilitar la participación de la persona con discapacidad sin necesidad de realizar adaptaciones. Esa idea está en la línea del diseño de actividades físicas inclusivas, que tratamos en la siguiente competencia, que por su naturaleza no necesitan adaptación sino que permiten su participación.
- ✓ Una de las conclusiones que podemos extraer de los resultados obtenidos respecto de esta competencia es que el diseño de adaptaciones en los distintos niveles de concreción se torna fundamental para favorecer la participación de las personas con algún tipo de discapacidad en la actividad física. Por tanto, dado que en nuestro caso los mayores problemas los hemos encontrado en las adaptaciones en relación con la discapacidad física, el trabajo de todas en general y de estas en particular, deberían ser tratados en los programas de la formación inicial.

Competencia 5. Plantear actividades físicas inclusivas que respondan a las necesidades individuales de cada persona.

- ✓ De los resultados obtenidos de la prueba de simulación, respecto a las orientaciones a tener en cuenta respecto a los distintos tipos de discapacidad, podemos destacar que:
 - Casi 5 de cada 10 estudiantes muestran conocimientos para detallar entre 3 y 5 orientaciones básicas para la práctica de actividad física con personas con lesión medular, incrementándose hasta 7 de cada 10 en el caso de la parálisis cerebral.
 - En los casos sobre la discapacidad sensorial, son 9 de cada 10 los estudiantes que detallan entre 3 y 5 orientaciones para la discapacidad visual y el 10 de cada 10 los estudiantes que lo hacen para la discapacidad auditiva.
- ✓ Los valores más bajos, respecto a la capacidad de los estudiantes para proponer actividades inclusivas, se dieron en el caso de la parálisis cerebral con el 38,6% de los estudiantes. Por su parte el 100% de los participantes en la simulación sobre la discapacidad auditiva, proponen tareas que respetan los principios del diseño universal y favorecen por tanto la inclusión de las personas con discapacidad en la actividad física.
- ✓ De la puesta en práctica de las propuestas realizadas por los 8 estudiantes seleccionados, podemos destacar algunos aspectos en función de cada caso práctico:
 - En el caso de la discapacidad visual ambos estudiantes realizan una puesta en práctica adecuada en la que los alumnos que realizan la simulación

pueden participar de todas las propuestas sin apenas adaptaciones de las mismas, ya que en uno de los casos se utiliza el recurso del alumno guía y en el otro se trabaja en parejas favoreciendo así su participación como uno más en el grupo.

- Los dos estudiantes que ponen en práctica sus propuestas para el caso de la parálisis cerebral utilizan deportes específicos de esta discapacidad, por lo que no realizan propuestas inclusivas tal y como se esperaba. La dificultad en la atención a discapacidades severas como puede ser la parálisis cerebral, pudo condicionar sus propuestas lo que nos lleva a concluir que en los programas de intervención se debe dedicar suficiente tiempo tanto al planteamiento de actividades inclusivas como a su puesta en práctica para su posterior evaluación.
 - En la otra discapacidad física, la lesión medular, uno de los estudiantes propone de forma adecuada una pequeña modificación en una norma del juego que plantea. El otro estudiante sin embargo, sin respetar los principios de la inclusión, plantea una actividad realizando una adaptación inversa. Esto nos hace concluir que debemos insistir en los programas de formación y aclarar que las propuestas inversas, en las que todo el grupo adquiere una limitación, (como puede ser taparse los ojos, o sentarse en una silla) deben ser utilizadas para la sensibilización del alumnado si se considera necesario (por ejemplo en secundaria cuando no hay ningún alumno con discapacidad). Sin embargo, no debe ser una práctica habitual en las adaptaciones, ya que podría provocar el rechazo del resto del grupo hacia la persona con discapacidad.
 - Los alumnos que tuvieron que resolver el caso de la discapacidad auditiva, realizaron propuestas inclusivas. Uno de los estudiantes utilizó discos de colores para relacionarlos con acciones concretas de la actividad y posteriormente realizó un circuito de estaciones en el que de forma gráfica se podía observar cuál era la actividad que se debía realizar en cada estación. En el otro caso, utilizó folios de colores para dar la información que también administraba de forma oral tanto para la introducción como para las normas del deporte que desarrolla. Ambos fueron correctos en el uso de las formas adecuadas para favorecer la inclusión en general, aunque éste último manifestó alguna limitación en la presentación de la participante.
- ✓ Podemos concluir que en todos los casos de simulación existe un grupo de estudiantes que es capaz de plantear actividades físicas inclusivas. En el caso de la discapacidad auditiva son todos los estudiantes los que lo hacen de forma adecuada. El hecho de que se vaya incorporando la idea de que es posible plantear actividades físicas inclusivas, basadas en el diseño universal, nos parece más que necesario en la formación de los futuros profesionales. De este modo podremos aportar un impulso real en el avance de la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad.

Competencia 6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, así como para adaptar materiales convencionales, con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de la actividad física.

- ✓ Se observó que casi un 80% de los estudiantes identificó la definición de ayuda técnica en la prueba tipo test final. Siendo casi el 100% de los estudiantes los que en la prueba final de desarrollo conocían el uso de 4 o más ayudas técnicas, destacando que este último dato fue 0 en la prueba inicial. Aunque no siempre lo encontramos claramente en la bibliografía, es fundamental que el futuro profesional conozca el significado de las ayudas técnicas y los materiales adaptados. Y más importante todavía es, que conozca su uso para así poder ejercer con más calidad sus funciones tanto como profesorado, entrenamiento, gestión... etc, dentro del campo de la actividad física. Este conocimiento, favorecerá que el profesional ejerza de motivador e impulsor de la práctica de actividad física para que el participante mejore su adhesión en cuanto a la práctica de la actividad física.
- ✓ A través de una actividad grupal dentro del programa de formación se trató de conocer si los estudiantes eran capaces de crear y adaptar distintos materiales para la práctica de la actividad física. En general, podemos destacar el trabajo del grupo que construyó “la canaleta” con sus propios recursos por su creatividad. También es necesario nombrar la construcción de un balón de *goalball* con materiales convencionales que serviría para la práctica del deporte en entornos por ejemplo educativos.
- ✓ Es un recurso nada banal para el futuro profesional en AFA, la creación y adaptación de materiales convencionales, que puedan por un lado ayudar al ahorro de recursos económicos y por otro contribuir a despertar o mejorar su creatividad en esta línea. Además, con iniciativas de este tipo, el profesional puede ofrecer oportunidades para favorecer la adhesión de la persona con discapacidad a la práctica deportiva. Por tanto, es una oportunidad el hecho de incluir estos contenidos en los programas de formación inicial de los futuros graduados en CCAFD.

Competencia 7. Dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades, enriqueciendo así las oportunidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.

- ✓ Casi el total de los estudiantes identificó a Guttman como el impulsor de los Juegos Paralímpicos. Pero solamente un 38,6% podemos decir que reconoció cuales son las tendencias actuales dentro del movimiento paralímpico. Por tanto, este último dato, bajo para nuestras expectativas, pudo manifestar carencias en la reflexión crítica por parte del alumnado. Ya que fue un contenido que se trabajó a través de la reflexión y no como un contenido teórico que memorizar.
- ✓ A nivel general, en cuanto al conocimiento de los programas paralímpicos de invierno y de verano se obtuvieron resultados positivos. Ocho de cada diez

estudiantes son capaces de nombrar 10 o más modalidades deportivas del programa de verano, cuando en la evaluación inicial ningún estudiante lo hizo. Por su parte, con un resultado de 0 en la prueba inicial tipo test, hasta casi 7 de cada 10 participantes identificaron en la evaluación final las 5 modalidades deportivas del programa de invierno.

- ✓ En cuanto a los deportes concretos, se observaron resultados positivos en el conocimiento de las características del juego en *goalball*, voleibol sentado y rugby. Sin embargo, se observaron limitaciones para identificar algunas reglas del baloncesto en silla de ruedas y de la *boccia*.
- ✓ La puesta en práctica de las modalidades deportivas se evaluó a través de una actividad grupal dentro del programa formativo. Cabe destacar que en el deporte del fútbol 5 para personas con discapacidad visual, hubo una importante desorganización que provocó carencias en lo que a seguridad se refiere. Por el contrario, en el grupo de tenis de mesa, de forma creativa y original adaptaron un aula ordinaria en la que se dieron a conocer las distintas características del deporte y en la que los participantes tenían que simular distintas discapacidades.
- ✓ Consideramos oportuno que en los programas de formación inicial, se pongan en práctica variedad de deportes tanto específicos como adaptados que ayuden al estudiante a tener un amplio abanico de posibilidades de práctica de AF para ofrecer a la persona con discapacidad.
- ✓ Es necesario subrayar la sesión de danzaterapia que desarrolló uno de los grupos, tal y como se mostró en los resultados positivos de la misma. Los estudiantes valoraron este tipo de actividades como muy positivas. De este modo, el contacto con personas con discapacidad, además de favorecer la sensibilización de los estudiantes, puede acelerar el proceso de aprendizaje de competencias.
- ✓ Por último, comentar que casi 8 de cada 10 estudiantes logró tanto identificar cual es el objetivo de las clasificaciones funcionales dentro del deporte adaptado, como los distintos tipos de clasificaciones funcionales según cada grupo de discapacidad.

Competencia 8. Comunicarse de forma eficaz con la persona sea cual sea su discapacidad.

- ✓ Existieron contradicciones en los resultados obtenidos por los estudiantes en relación a la pregunta de desarrollo sobre el uso de términos para nombrar distintas situaciones de discapacidad. La redacción de la cuestión fue confusa por lo que parece que los estudiantes no comprendieron la pregunta y no respondieron a lo que se quiso preguntar. En ninguno de los tres casos se llegó al 20% en respuestas adecuadas en cuanto al término correcto para nombrar cada discapacidad. Sin embargo, casi un 50% de los estudiantes, menos en el caso de la persona con ceguera que es de un 34,1%, describen pautas de comunicación para tener en cuenta con una persona usuaria de silla de ruedas o con un retraso mental.
- ✓ Esta fue una de las competencias sobre la que más carencias se observaron. La comunicación, al ser un contenido más transversal parece haber quedado poco

trabajado dentro del programa de formación. Por tanto, sería necesario que se invirtieran más esfuerzos en desarrollar estos contenidos de forma más explícita y práctica.

- ✓ En los 4 casos prácticos de la prueba de simulación, también se evaluó la capacidad para comunicarse de los estudiantes que llevaron a la práctica su propuesta. Es de destacar que:
 - Los estudiantes con el caso de discapacidad visual, presentan al participante con discapacidad de forma correcta, llamándole por su nombre, y mantienen con él una comunicación constante y adecuada, siempre que es necesario. En los dos casos, se respetó y cuidó el trabajo con un silencio mínimo para facilitar la participación de la personas con discapacidad visual.
 - En el caso de la simulación con una participante con parálisis cerebral, ambos estudiantes mantienen una comunicación de forma adecuada con ella, incluso uno de ellos comentó que elaboraría un tablero de comunicación.
 - Hemos de añadir que en el caso de la lesión medular, aunque ambos estudiantes lo presentan por el nombre, uno de ellos se dirige a él de forma incorrecta, a modo de “el discapacitado”. Aunque a lo largo del programa se insistió en la importancia del trato en este sentido, todavía se encuentran limitaciones en cuanto a la comunicación de los estudiantes en esta línea.
 - En el último caso sobre la discapacidad auditiva, vemos que ambos estudiantes realizan una presentación adecuada de la participante con discapacidad. Además, en este caso en el que la comunicación se torna si cabe más importante, uno de los estudiantes realiza una comunicación muy correcta durante toda la simulación ya que se coloca frente a la participante y acompaña con gestos todas sus informaciones orales.
- ✓ El desarrollo dentro del programa de intervención de algunas sesiones de sensibilización así como de las dedicadas a poner en práctica actividades con personas con alguna discapacidad, propiciaron el aprendizaje de los estudiantes a través del *feedback* durante dichas sesiones. Esto se pudo observar por ejemplo en las propuestas del caso de discapacidad auditiva. Por tanto, sería fundamental incrementar el trabajo en esta línea en los tipos de discapacidad con mayor complejidad para favorecer así el aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Sería interesante para la mejora de futuros programas de intervención, la elaboración de una hoja de observación en la que se detallaran aquellos aspectos a observar en un caso real, y así propiciar una evaluación más exhaustiva de si se está realizando una buena comunicación o no con la persona.
- ✓ La adquisición de esta competencia sobre la comunicación con las personas con discapacidad es un aspecto fundamental para el profesional. Ya que el hecho de que éste tenga recursos para superar las barreras de comunicación que existen en algunas personas con discapacidad, puede suponer una mayor participación de éstas en la actividad física.

6.3. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES.

La I/A constituye no sólo una forma de investigación sino una manera de entender los procesos de enseñanza y de formación que se caracteriza por una idea clave: la posibilidad de emprender un camino continuo de búsqueda de la calidad de estos procesos. Con esa intención, la I/A, orientada hacia la consecución de un objetivo inicial, se estructura en torno a ciclos de planificación, acción, evaluación y reflexión.

La presente tesis recoge la experiencia de uno de esos ciclos. En este caso, un ciclo llevado a cabo por una profesora-investigadora que se enfrenta a su primera etapa de desarrollo profesional en la docencia universitaria, con una gran motivación y también con las dudas y limitaciones de la falta de experiencia.

En ese sentido, la elaboración de la tesis doctoral ha constituido un doble proceso formativo: el investigador y el de docente. En ambos sentidos, este documento constituye, en lo personal y profesional, un pilar fundamental sobre el que edificar un nuevo ciclo de I/A. Un nuevo ciclo en el que debemos tomar en consideración las siguientes sugerencias:

- **En cuanto al objetivo inicial sobre la elaboración del perfil competencial**, sería conveniente continuar el trabajo en diversas direcciones. Una de ellas, consiste en revisar dicho perfil y actualizar las competencias diana para que éstas respondan a las necesidades de cada momento. A su vez, otra de las direcciones de nuestro trabajo debería orientarse a determinar algunos criterios que permitan realizar adaptaciones de las competencias en función del contexto en el que se vaya a aplicar dicha propuesta de perfil.
- **En cuanto a la fase de planificación de un nuevo ciclo de I/A**, se debe considerar incluir en el programa de intervención contenidos, actividades y tareas que permitan desarrollar, en mayor grado, aquellas competencias del perfil propuesto que quedaron menos trabajadas en este ciclo del proceso de investigación – acción. Se propone, por otra parte, incluir la posibilidad de mantener un contacto continuado y sistemático a lo largo del programa con personas con discapacidad, a través de diferentes prácticas, que favorezca tanto la sensibilización como el aprendizaje de recursos para la práctica de la actividad física.
- **En cuanto a la acción** hemos de destacar la importancia de que el profesor-investigador o profesora-investigadora se implique en el proceso de investigación para facilitar así la motivación y participación de los estudiantes. Además, durante el desarrollo del programa, al estar inmerso en un proceso vivo, el profesor debe estar abierto a posibles modificaciones en función de la respuesta de los estudiantes a cada una de las actividades propuestas. Del mismo modo, será fundamental que el investigador esté atento a las reflexiones y reacciones de los

estudiantes para así poder intervenir en los procesos de reflexión y transformación de los mismos.

Sin duda, conseguir llevar a cabo estos aspectos descritos en el anterior párrafo requiere de la mejora del propio desarrollo profesional, pero también de superar la dualidad investigador-profesor entendiéndola como una única realidad, como algo inherente a la propia función docente, como un docente investigador de su propia práctica, algo que creo poder darle continuidad después del aprendizaje que ha supuesto la elaboración de esta tesis.

- **En cuanto a la evaluación**, dos son los ámbitos en los que debemos continuar trabajando en la búsqueda de una mejora de la calidad. Por un lado, en el ámbito de evaluación de los resultados que obtienen los estudiantes, no cabe duda de que la situación es compleja y aún queda mucho camino por recorrer en la evaluación de competencias en procesos de enseñanza-aprendizaje, muy diferentes de los procesos de aplicación de competencias en contextos reales de desempeño profesional.

No obstante, en este momento, dadas las características del contexto de formación (tiempo, número de estudiantes en el grupo, recursos;...) cabe señalar que las pruebas de evaluación deben ser revisadas y, en la medida que sea posible, reducidas en cuanto a número, tratando de mantener aquellas que en esencia evalúan más aspectos vinculados con las competencias. Puede ser interesante enriquecer la prueba de simulación, con una hoja de observación más completa donde queden reflejados los diferentes resultados de aprendizaje de las distintas competencias evaluadas.

En cuanto al seguimiento del programa, como segundo ámbito de la evaluación en el que tenemos que seguir mejorando, podría ser oportuno, por un lado, que los estudiantes pudieran llevar un diario de las sesiones que permitiera recoger sus reflexiones y experiencias personales. Se trataría así de complementar el propio diario realizado por la profesora-investigadora, permitiendo ofrecer una mejor y mayor información sobre el desarrollo del programa de intervención. Asimismo, por otro lado, deberíamos tratar de posibilitar varios encuentros con los participantes del grupo a lo largo de todo el programa, en lugar de realizar una única sesión con el grupo de discusión. Sin duda, podríamos darle a esos encuentros un carácter de evaluación formativa que permitiera matizar, modificar, reelaborar,... algunas de las propuestas de intervención y de la propia evaluación, aproximándonos más, como señalábamos anteriormente, a las características del contexto de la formación en cada curso académico entendido como un nuevo ciclo de I/A.

Dentro de las posibles líneas de futuro que podría abrir esta tesis doctoral, podemos destacar las siguientes:

- Analizar las actuales guías docentes de las asignaturas de AFA de las distintas universidades españolas tratando de encontrar fortalezas y debilidades en relación a la propuesta de perfil competencial elaborada.
- Evaluar la puesta en práctica de los distintos programas de las asignaturas tratando de analizar sus características, metodología, etc., en función de las líneas que debería de tener un programa de intervención que tiene como objetivo adquirir competencias en AFA.
- Podría ser interesante hacer una comparativa de la percepción en cuanto a competencias adquiridas, de los estudiantes que han cursado asignaturas de AFA y los que no lo han hecho, teniendo como referencia el perfil de competencias en AFA.

Pero, si tomamos como punto de partida un consenso sobre el perfil competencial, tal y cómo aquí hemos hecho, las dos líneas de investigación que hemos tratado de abordar en nuestra investigación son en esencia líneas abiertas porque siempre podremos aportar nuevo conocimiento o conocimiento aplicado a dos problemas fundamentales del proceso formativo: cómo interactuar con los participantes de un programa de formación y cómo evaluar sus resultados en un tema tan complejo como la evaluación de competencias para la intervención en AFA. Entendemos que esta tesis doctoral constituye una especie de estudio exploratorio que ofrece conocimiento, pero que también abre interrogantes.

7. LIMITACIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Ya hemos aludido y analizado, en diferentes partes de este documento, limitaciones o carencias que han formado parte de nuestro trabajo. No obstante, tratando de precisar y sintetizar los detalles fundamentales de estas carencias, a continuación, se muestran aquellos aspectos que consideramos importante tener en cuenta para futuras investigaciones.

- En cuanto a la elaboración del perfil competencial para el futuro graduado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en AFA, entendemos que existen aspectos mejorables en el proceso de investigación. En efecto, tras la primera consulta con el grupo de expertos y la nueva elaboración de las competencias, hubiera sido recomendable volver a realizar el envío del documento para posibles nuevas sugerencias por parte de los expertos. No se realizó por premura en el tiempo para la implementación del programa y porque en muchos casos las sugerencias y propuestas que hicieron los expertos fueron escasas ya en el primer envío.
- Aunque las pruebas de evaluación de competencias se sometieron a contraste a nivel interno en el equipo de trabajo de esta investigación, y algún otro apoyo externo, tal vez hubiera sido oportuno, extender el proceso de evaluación (validación) de dichas pruebas a un grupo más numeroso de expertos. Además, si se hubiera dispuesto de más tiempo se hubiera podido realizar, un estudio piloto, con un grupo de alumnos, en el que se pudiera comprobar si las pruebas de evaluación constituían las mejores opciones posibles para valorar lo que se pretendía evaluar o si cabían otras opciones, tal y como se comentó en el apartado de conclusiones. Cabe señalar que en el caso del cuestionario sí fue contrastado, al ser realizado por dos alumnos previamente, tal y como se explicó en el capítulo de método.
- Aunque se ha logrado recopilar una cantidad importante de estudios que fundamentaran nuestro trabajo de investigación, es necesario añadir que hemos encontrado limitaciones en cuanto a trabajos sobre nuestro objeto de estudio. Es decir, que existen pocas referencias de estudios en la misma línea que el nuestro, donde se analicen aspectos sobre la formación inicial del profesional en cuanto a competencias en AFA. Esta realidad nos conduce a entender que nuestro análisis y discusión, tanto del proceso como de los resultados, puede presentar carencias. La falta de referencias sobre la implementación de programas formativos a nivel nacional e internacional no ha facilitado un contraste y una contextualización de nuestro trabajo. No obstante, estas posibles carencias no hacen sino que dar valor a nuestra aportación a este objeto de estudio, ya sean más o menos modestas nuestras conclusiones.

- Entendemos que otro tipo de limitaciones son achacables a factores difícilmente controlables y mejorables dado el contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación. En este sentido, un punto fuerte del proceso como lo es el hecho de corresponderse con un proceso real de formación en contexto natural, y no tratarse de un proceso de laboratorio con factores definidos de forma favorable y controlable, puede convertirse en un proceso limitado por las condiciones en las que se desarrolla y sobre las cuales no puede decidir el investigador. Un programa de intervención en contexto natural de la formación, como lo es esta investigación, se ve condicionado por las decisiones que sobre el tiempo del programa, los recursos con los que se cuenta, el número de participantes, las exigencias administrativas y normativas de la evaluación, etc., siendo difícilmente modificables.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. L., Alcedo, M. Á. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-404.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2) 179-211.
- Alcedo, M.Á., Gómez, L.E., Aguado, A.L., Arias, B. y González, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica* 12, 2 abril-junio.
- Alejandro de la Torre, A. (2007). *Futuro inmediato en actividad física adaptada: la formación de profesionales en la construcción del espacio europeo de educación superior y ley orgánica de universidades*. II Conferencia Internacional sobre deporte adaptado. Málaga (15-17 Marzo). Fundación Andalucía Olímpica.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- Anastasiou, D. y Kauffman, J. M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children* 77 (3), 367-384.
- ANECA (2013). *Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA. Disponible en <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-paRA-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>.
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M. y Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educ.Educ.* 17 (2) 289-305.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Blández, J. (2010). La clase de educación física: escenario de la investigación. En: González Arévalo, C. y Lleixà Arribas, T. (coords.). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. y Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-efficacy Instrument for physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29 184-205.
- Block, M. E. (2014). Preparing Future Physical Educators for Inclusion: Changing the Physical Education Teacher Training Program. European Congress Adapted Physical Education. Madrid.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria, Revista digital*, 2 (23 páginas). Consultado el 20 de marzo de 2011, en http://www.redu.um.es/Red_U/m2

- Broadhead, G. y Burton, A. (1996). The legacy of Early Adapted Physical Activity Research. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13 116-126.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1) 78-89.
- Castejón, F. J. (2010). Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. En: González Arévalo, C. y Lleixà Arribas, T. (coords.). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 59-76). Barcelona: Graó.
- Castejón, F. J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física* 43 (julio) 49-58.
- Castellote Olivito, J. M. (2002). *Actividad Física Adaptada en Alteraciones de aprendizaje*. Valencia: Universitat de València.
- Castro Pañeda, P. (1999). Los héroes olvidados. El deporte de los discapacitados físicos. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carty, C. y Flanagan, P. (2011). Informe Resumido sobre el programa de formación europea de educación física inclusiva (EIPET): en pos de la elaboración de indicadores internacionales inclusivos. Simposio de expertos en educación física de calidad. París, sede de la UNESCO.
- Caus, N. y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y Diversidad*, 5 (1) 119-130.
- Coates, J.K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (4), 349-365.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológica. Introducción a las pruebas y a la Medición*. (4ta Edición). México: McGraw Hill.
- Contreras Jordán, O.R. (2009). 3ªed. *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Coronado Sepúlveda, I. (2007). Manual de atención a estudiantes con capacidades diferentes. Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, Obregón, México. Consultado el 28 de septiembre de 2014 en, http://www.itesca.edu.mx/documentos/Manual_de_Atencion_a_Estudiantes_con_Capacidades_Diferentes.pdf
- Cuevas Campos, R. (2010). Análisis y valoración del impacto de un programa de educación física intercultural basado en un clima de maestría. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Castilla-La Mancha, Escuela Universitaria de magisterio, Albacete.
- Cuevas Campos, R., Pastor Vicedo, J.C., Gómez Barreto, I.M., García Calvo, T. (2010) El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas

- de intervención. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 111-124.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Del Villar, F. (Coord.) (2006). *Libro Blanco del título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: ANECA.
- DePauw K. y Doll-Topper, G. (1989). European Perspectives on Adapted Physical Activity. *APAQ* 6, 95-99.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Niños con necesidades especiales*. Madrid: Gráficas JUMA.
- Díaz Barriga, A. (2005). El Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *REDALYC*. Perfiles educativos, XXVIII (111), 7-36.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Actividad Física y el Deporte*, 9 (35) 322-348.
- Díaz del Cueto, M. (2013). Cómo se forma el profesorado de educación física. Las competencias en los planes de formación inicial. *Tándem Didáctica de la Educación Física* 43 (julio) 28-38.
- Dieringer, S. T. y Porretta, D. L. (2013). Using Effective Language Regarding Disability: The Role of Physical Educators and Coaches. *The Physical Educator* 70, 187-194.
- Doll-Tepper, G. (1994). Deporte adaptado. Perspectiva social. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (38) 21-25.
- Doll-Tepper, G. (2008). La actividad física y el deporte como factor clave en la calidad de vida de las personas con discapacidad: tendencias internacionales actuales y futuras. En Pérez Tejero, J. Discapacidad, calidad de vida y actividad físico-deportiva. (171-180) Madrid: Consejería de Deportes.
- Durán Martín, D. y Sanz Serrano, A. (2007). Dificultades del Profesorado de Educación Física Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 203-23 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm>
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! CEE, *Participación educativa*, 18, 117-128.
- Elliot, J. (2000). 4ªed. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata
- Ellmer, M. (2010). Socially and Culturally Sensitive Communication: Using Person First Language. (8p) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511754.pdf>
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas en la formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

- Ferreira, J. P. y Morgulec-Adamowicz, N. (2011). Academic standards for APA professionals in sport: A reflexive approach in Europe. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(2), 17-33.
- Flórez, M. Á., Aguado, A.L. y Alcedo, M. Á. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* 5, 85-98.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grenier, M., Collins, K. y Wright, S. (2014). Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 49-66.
- Guttmann L. (1976). Textbook of sport form the disabled. Aylesbury: Hm + M Publishers.
- Guzmán I., Marín, R. y González A. M (2010). Evaluación de las competencias docentes: Una experiencia en tres posgrados en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3, 264-286.
- Hammer D., y Wildausky A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Revista historia y fuente oral*, 4, 23-61.
- Harpur, P. (2014). Combating Prejudice in the Workplace with Contact Theory: The lived experiences of professionals with disabilities. *Disability Studies Quarterly* 34 (1).
- Healy, S., Judge, J. P. y Block, M. E. (2014). Adapted Physical Education Specialist's preparation for teaching students with autism spectrum disorders. European Congress of Adapted Physical Activity. Madrid.
- Hernández Álvarez, J. L. (2010). La formación del profesorado. V Congr s Internacional d'Educació Física. Barcelona.
- Hernández  lvarez, J.L. (2004). La propuesta de transformación del título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis del contexto y del contenido. *Revista Española de Educación Física*, 1, 39-69.
- Hernández Vázquez, F. J. (2010). Educación Física e inclusión educativa. V Congr s Internacional d'Educació Física. Barcelona.
- Hernández Vázquez, F.J. (2012). Reflexiones sobre la educación física y la diversidad del alumnado. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 38 (Enero), 57-64.
- Hernández Vázquez, F.J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J. y Blázquez Sánchez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, 24-30.
- Hernández Vázquez, J. y Hospital Tort, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Apunts*, 56, 48-56.
- Hutzler, Y. (2014). Universal Design for inclusive Physical Education and Sport. European Congress of Adapted Physical Activity.

- Hutzler, Y. (2008). Las actividades físicas adaptadas como herramientas de evaluación e intervención: un punto de vista de la IFAPA. Una propuesta ecológica sistemática para la evaluación e intervención en la actividad física adaptada. En Pérez Tejero, J. Discapacidad, calidad de vida y actividad físico-deportiva. (183-207) Madrid: Consejería de Deportes.
- Hutzler, Y. y Sherrill, C. (2007). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly* 24, 1-20.
- Imrle, R. (2012). Universalism, universal design and equitable access to the built environment. *Disability & Rehabilitation*, 34(10) 873–882.
- Jansma, P., y Surburg, P. (1995). Competency guidelines and Adapted Physical Education. Professional preparation in the United States. *Adapted Physical Activity Quaterly*, 12, 307-322.
- Jares, X. R (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jefatura del Estado. *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. BOE, nº 98, de 21 de abril de 2008.
- Jiménez-Monteagudo, L. (2011) La Actividad Física Adaptada en la formación inicial del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: características de su presencia y perspectiva de los expertos. Trabajo Final de Máster. UAM. (Trabajo inédito)
- Jiménez-Monteagudo, L. y Cuevas Campos, R. (2013). Aproximación a un perfil de competencias en educación física adaptada del profesional de ciencias de la actividad física y del deporte. *Tándem* 43, 39-48.
- Jiménez-Monteagudo, M.L. y Hernández-Álvarez, J.L. (2013). La formación inicial para una educación física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13 (51), 471-494 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm>
- Julián Clemente, J.A. (2009). Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de Educación Física sobre la motivación en el aula de reflexión docente. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres.
- Karkalets, F., Skordilis, E.K., Evaggelinou, C., Grammatopoulou, E. y Spanaki, E. (2012). Research trends in adapted physical activity on the base of APAQ journal (2006-2010). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5 (2), 45-64.
- Kemmis y McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and Pedagogy. *Learning Disability Quarterly* 32, 199-201.
- Klavina, A. (2014). Promoting Access to the Physical Education Using Collaboration Directed Strategies. European Congress Adapted Physical Activity.

- Klavina, A. y Kudlacek, M. (2011). Physical Education for Students with Special Education Needs in Europe: Findings of the EUSAPA Project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4 (2) 46-62.
- Kourtessis, T., Tsigilis, N., Maheridou, M., Ellinoudis, T., Kiparissis, M. (2008). The influence of a Short Intervention Program on Early Childhood and Physical Education Teachers' Ability to Identify Children with Developmental Coordination Disorders. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 276-286.
- Krahé, B. y Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kudlacek, M. y Barret, U. (2011). Adapted Physical Activity as a profession in Europe. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4 (2), 7-16.
- Leo, J. y Goodwin, D. (2014). Negotiated Meanings of Disability Simulations in an Adapted Physical Activity Course: Learning From Student Reflections. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 144-162.
- León O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº 89, de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, Universidades. BOE nº 307, de 24 de Diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148.
- Martínez González, J.A. (2010). La naturaleza de las competencias en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22), (12 páginas). Consultado el 15 de marzo de 2011, en: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/jamg.htm>.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9 (1), 123-146.
- Martínez, F.M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 7(3), 82-98.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2010). La nueva naturaleza del aprendizaje y de la evaluación en el contexto del desarrollo competencial, retos europeos en la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3) 44-61.

- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McCubbin, J. (2014). Adapted Physical Activity: Influential Impacts to Establish a Field of Study. *Kinesiology Review*, 3, 53-58.
- Mckay, C. (2013). A Disability Awareness and Education Program. Paralympic School Day. *PALAESTRA* 27, 4.
- Meade Fernández, A. (2013). Estrategia de sensibilización para el uso adecuado de la terminología sobre discapacidad. *Revista marista de investigación educativa*, 3 (4-5).
- Medina Serrano, R. y García Cabrera, M^a M. (2005). La formación de competencias en la universidad. *REIFOP*, 8(1), (4 páginas). Consultado el 16 de marzo de 2011, en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Mendoza Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 269-279.
- Mendoza Laiz, N. (2009). *Propuestas prácticas de Educación Física inclusiva para la etapa de secundaria*. Barcelona: INDE.
- Mestre Escribá, V., Frías Navarro, M^a.D., Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud* 2, 3, 503-508.
- Mora, D. (2002). Aplicación metodológica de la investigación-acción (material mimeografiado).
- Moreno, F.J., Rodríguez, I.R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5) (12 páginas).
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M. y Calvo-Porrall, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque de la Teoría de la Acción Razonada. *RELIEVE*, 7(2).
- Ocete-Calvo, C. (2014). Educational program “Inclusive Sport in School” as research context. European Congress of Adapted Physical Activity. Minute book.
- Ocete Calvo, C., Pérez-Tejero, J. y Coterón López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos* 27, 140-145.
- Peers, D., Spencer-Cavaliere, N. y Eales, L. (2014). Say What you Mean: Rethinking disability language in Adapted Physical Activity Quarterly. *Adapted Physical Activity Quarterly* 31, 265-282.
- Pérez Samaniego, V. y Fernández Río, J. (2005). El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo. *REIFOP*, 8(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>)- Consultada en 12-04-2012.

- Pérez Tejero, J. (2003). La investigación en ciencias del deporte aplicadas al deporte adaptado. En Martínez, J. O. (ed.) I Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado. Libro de Actas (pp.229-243). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Pérez Tejero, J. (2009). La investigación en Actividades Físicas y Deportes Adaptados: un camino aún por recorrer. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, V (16), I-III.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez Tejero, J., Reina Vaíllo, R. y Sanz Rivas, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *CCD* 21, 7, 213-224.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C, Ortega-Vila y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE*, 29 (8), 258-271.
- Perlman, D. y Piletic, C. (2012). The Influence of an Adapted Physical Education Course on Preservice Teacher Instruction: Using a Self-Determination Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1-17.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piletic, C. K. y Davis, R. (2010). A Profile of the Introduction to Adapted Physical Education Course within Undergraduate Physical Education Teacher Education Programs. Introduction to APE course. *Journal of Research*, 5 (2), 26-32.
- Porretta, D. L. y Sherrill, C. (2005). APAQ at twenty: A documentary analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 119-135.
- Porretta, D., y Surburg, P. y Jansma, P. (2002). Perceptions of Adapted Physical Education Graduates from Selected Universities on Attainment of Doctoral Competencies. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 420-434.
- Priante Bretón, C. M. (2003). Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Quevedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(27 páginas).
- Ramos Ruiz, I. (2009). Las adaptaciones curriculares: un camino hacia la inclusión. Consejería de Educación de Castilla y León, Equipo de Orientación Educativa, Zamora.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 161, de 3 de julio de 2010.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE nº 35, de 10 de febrero de 2011.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3 de 3 de enero de 2015.
- Reid, G., Bouffard, M. y MacDonald, C. (2012). Creating Evidence-Based Research in Adapted Physical Activity. *APAQ* 29, 115-131.
- Reina Vaíllo, R. (2010). *La actividad física y deporte adaptado ante el espacio europeo de enseñanza superior*. Sevilla: Wanceulen.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem* 21. <http://recursos.crftic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/730/15/estrategias-inclusivas-en-el-area-de-educacion-fisica.pdf>
- Ríos Hernández, M. (2007a). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. (2ªed) Barcelona: Paidotribo.
- Ríos Hernández, M. (2007b). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. Resultados de un grupo de discusión. *Tándem* 23, 86-97.
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ríos Hernández, M. (2012). Inclusión del alumnado con discapacidad. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 38 (Enero), 7-18.
- Ríos Hernández, M. (2014). Sumando capacidades: el reto de la inclusión. XIV Jornadas de Intercambio de Experiencias de Educación Física. CEFIRE. Valencia.
- Rizzo, T.L. (2013). Top 10 Issues in Adapted Physical Education: A Pilot Study. How far have we come? *PALAESTRAS*, 27, 3, 21-26.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), (21 páginas). Consultado en 15 de marzo de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780105>.
- Romero Cerezo, C. y Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista innovación y experiencias educativas*, 19.
- Ruiz, P., Lavega, P. y Planas, A. (2014). Analysis of motor cooperative behaviour in games for inclusion. European Congress of Adapted Physical Activity. Madrid
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Rychen. D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Santana Cansado, P. y Garoz Puerta, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13 (49), 1-17 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista49/artactitudes336.htm>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 13(1). Consultado el 5 de septiembre de 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. (6ªEd) New York: McGraw-Hill.
- Should adapted physical educators be required to pass the Adapted Physical Education National Standards exam? (2009). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80 (3), ProQuest Research Library.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las interacciones grupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Soler, S. y Vilanova, A. (2010). La investigación en Educación Física. En: González Arévalo, C. y Lleixà Arribas, T. (coords.). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Standal, O. y Rugseth, G. (2014). Practicum in Adapted Physical Activity: A Dewey-Inspired Action Research Project. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31 219-239.
- Sullivan, T., Slade, C., Hapshie, T. J., Bevard, D. y Brevard, V. (2012). Build It So They Can Play: Affordable Equipment for Adapted Physical Education. Canadá: Human Kinetics Publisher.
- Toro, S., y Zarco, J. (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Válková, H. (2009). Adapted physical activity study programs in european mobility schemes. *Studies in physical culture and tourism*, 16 (4), 413-419.
- Van Coppenolle, H. (s.f.). Adapt. Currículo Europeo sobre Actividad Física Adaptada. Heverlee. (IFAPA.NET).
- Verdugo, M.A. (2011). Implicación de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado, participación educativa*, 18 25-34.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1995) Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En Verdugo, M.A. y Aguado, A. *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (79-143) México: Siglo XXI.

- Vickerman, P. & Kim Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Villagra Astudillo, H. A. (2014). The Postgraduate Education in the Academic World: The Official Master in Physical Activity, Sports, Disability and Social Integration Activity. European Congress of Adapted Physical Activity.
- Villagra Astudillo, H. A. (2008). El papel de la escuela y de la educación física para los alumnos con discapacidad. En: Pérez Tejero, J. (coord.). *Discapacidad, calidad de vida y Actividad físico-deportiva: la situación actual mirando hacia el futuro* (pp. 65-97). Plan de formación. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Winnick, J. P. (2011). Introduction to Adapted Physical Education and Sport. In Winnick, J. P. *Adapted Physical Education and Sport*. (5ed) (3-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Xafopoulos, G., Kudlacek, M., and Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Univ. Palacki.Olomuc., Gymn.* 39, (4) (63-71).
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario. Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2) (13 páginas). Consultado el 5 de marzo de 2011, en: http://www.redu.um.es/Red_U/ml/.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zitomer, M.R. y Goodwin, D. (2014). Gauging the Quality of Qualitative Research in Adapted Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31 193-218.

Páginas web y oficiales de Instituciones consultadas

European Standards in Adapted Physical Activities (EUSAPA). Consultado el 2 de febrero de 2011, en: http://eusapa.upol.cz/index.php/ape-in-schools/knowledge-competence-skills-framework#_ednref1

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA (IFAPA) (2004). Estatutos de la IFAPA....

Instituto Tecnológico de Sonora. (2006) Paradigmas de Investigación Cualitativa. Consultada el 10 de mayo de 2012, en: <http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa2/ParadigmasInvestigacionCualitativa/i12>

OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo.* (programaDeSeCo). Consultado el 12 de febrero de 2011, en: <http://www.deseco.admin.ch/>

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22. Ed). Consultado en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

Universidad de Deusto (2011). El proyecto Tuning. Consultado en 11 de abril de 2011, en: [http:// www.unideusto.org.tuningeu](http://www.unideusto.org.tuningeu)

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1. PROPUESTA DE PERFIL DE COMPETENCIAS EN ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA.

A partir del Trabajo Final de Máster (TFM), elaborado por Laura Jiménez Monteagudo, siendo director del mismo, Juan Luis Hernández Álvarez, con título **“La Actividad Física Adaptada en la formación inicial del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: características de su presencia y perspectiva de los expertos” en 2011**, se elaboró, aunque con gran dificultad, un esbozo de perfil de competencias en Actividad Física Adaptada para el profesional de Ciencias de la actividad física y el Deporte.

Aprovechamos este envío, para volver a agradecerle su inestimable colaboración.

Dicho perfil, servirá de base fundamental para llevar a cabo el proyecto de tesis **“Las competencias en Actividad Física Adaptada del profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: identificación del perfil y efectos de un programa de intervención sobre su mejora”**.

El proceso de elaboración de este perfil se ha llevado a cabo a partir de las conclusiones extraídas del TFM citado anteriormente y una revisión bibliográfica actualizada. Los documentos que se han consultado para completar este perfil han sido:

- Ya en 1995, en un estudio realizado por Jansma y Surburg, destacaron las competencias del especialista en Educación Física Adaptada en un programa específico de formación, pero se trataba de un programa para un grupo de doctorandos. Además, unos años después, fue consolidado su trabajo con otra investigación (Jansma, Porretta y Surburg, 2002).
- Sherrill (2003) como presidenta de la IFAPA (Federación Internacional de Actividad Física Adaptada), establece una serie de competencias relacionadas con la enseñanza asesoramiento pedagógico y entrenamiento.
- Desde la *European Standards in Adapted Physical Activities* (EUSAPA, 2011) se proponen una serie de competencias, conocimientos y herramientas que debe adquirir el profesorado de EFA.
- Otra de las propuestas más recientes en el ámbito de las competencias que debería adquirir el profesorado de EF a través de la materia de AFA es la de Reina, en su trabajo de 2010.
- La aportación de Hernández Vázquez (2012) a lo que podría ser el perfil de competencias del profesional en AFA, en su artículo sobre la Educación Física y la diversidad del alumnado.

Para la valoración de las competencias, le solicitamos que participe como evaluador-experto de dicho perfil, tratando de completar cuál sería el perfil de competencias más adecuado del profesional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en AFA:

- Valoración de 1 a 5 de cada una de las competencias propuestas, según su importancia, siendo 1 menor importancia que 5.
- Ordenar las competencias por importancia de las mismas del 1 al 12.
- Añadir si se considera necesario alguna competencia que piensa que no está recogida dentro del perfil.
- Por último, ¿crees que alguna de las competencias formuladas requiere de modificaciones en la formulación? ¿En qué sentido? Tienes un apartado de sugerencias en cada competencia.

Muchas gracias

PERFIL DE COMPETENCIAS	Valorar de 1-5	Numerar de 1-12
1. Mostrar sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y desarrollar una actitud positiva hacia las personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
2. Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención.		
Sugerencias o modificaciones:		
3. Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad y características generales de las personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
4. Diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en los niveles de concreción de su competencia directa del sistema educativo.		
Sugerencias o modificaciones:		
5. Mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas a las necesidades específicas de la persona con discapacidad en el ámbito de la Actividad Física.		
Sugerencias o modificaciones:		
6. Mostrar habilidad para crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados con personas con discapacidad, tratando de que éstas alcancen aprendizajes claves, autoconfianza y adhesión a la práctica de actividad física.		
Sugerencias o modificaciones:		
7. Mostrar habilidad para promocionar y enseñar deportes adaptados, enriqueciendo así el abanico de posibilidades de práctica de actividad física para las personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
8. Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz con la persona con discapacidad sea cual sea su discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
9. Aplicar conocimientos y técnicas para proceder a evaluar las propias planificaciones y adaptaciones realizadas, mostrando una actitud de autocrítica que posibilite la autoevaluación de la tarea profesional.		
Sugerencias o modificaciones:		
10. Competencia para liderar y coordinar acciones, personas e instituciones para lograr la implicación en el proceso formativo de las personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
11. Demostrar habilidad para trabajar en equipo con los propios compañeros y las familias de la persona con discapacidad, siendo consciente de su importancia para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.		
Sugerencias o modificaciones:		
12. Mostrar una actitud crítica y evaluar programas en los que participen personas con discapacidad.		
Sugerencias o modificaciones:		
<u>Además, propondría:</u>		

9.2. ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO EXPERTOS.



Yo _____

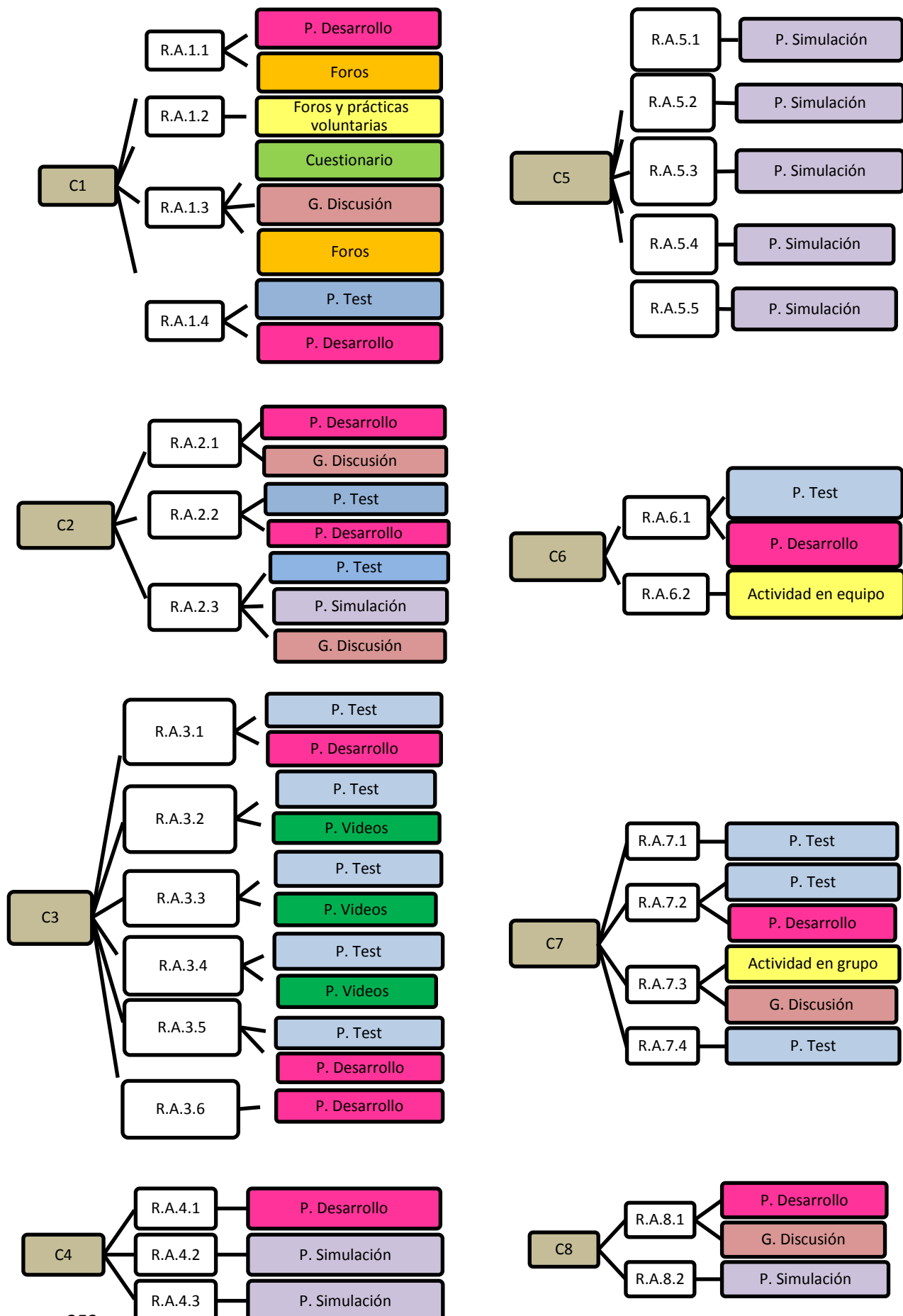
he participado como evaluador-experto en la valoración del perfil de competencias en AFA del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Autorizo a Laura Jiménez Monteagudo a utilizar la información recogida con fines académicos en el proceso de elaboración de su Tesis Doctoral:

FIRMADO:

Enero de 2013

9.3. ANEXO 3. ESQUEMA GENERAL DE COMPETENCIAS, RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN



9.4. ANEXO 4: CUESTIONARIO DE ACTITUDES.

(Responde a las preguntas que se muestran a continuación, con la mayor sinceridad, valorándolas del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo)

	Grado de acuerdo o desacuerdo				
1. Honestamente, creo que la inclusión es un problema con el que no tengo nada que ver	1	2	3	4	5
2. Creo que es muy gratificante dedicar algo de tiempo propio a la ayuda a los demás	1	2	3	4	5
3. El problema de las personas con discapacidad sólo afecta a parte de la sociedad	1	2	3	4	5
4. La discapacidad nos afecta a todos de alguna manera, aunque no la padezcamos	1	2	3	4	5
5. Los programas de inclusión deberían ser promovidos por el Estado	1	2	3	4	5
6. Mis padres me han enseñado que cualquiera puede llegar a ser una persona con discapacidad y necesitar de los demás	1	2	3	4	5
7. En la universidad los profesores se preocupan por las personas con discapacidad	1	2	3	4	5
8. En la universidad los estudiantes se preocupan por las personas con discapacidad	1	2	3	4	5
9. En mi familia, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten	1	2	3	4	5
10. En el colegio, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten	1	2	3	4	5
11. En el instituto me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten	1	2	3	4	5
12. Si la universidad propusiese programas de apoyo a las personas con discapacidad, yo me apuntaría	1	2	3	4	5
13. Creo que la obligación de cualquier persona es ayudar a quien la necesite.	1	2	3	4	5
14. Creo que las personas con discapacidad tienen derecho a participar en todas las actividades en las que participamos los que no tenemos discapacidad	1	2	3	4	5
15. Me siento capacitada/o para apoyar y ayudar a cualquier persona con discapacidad	1	2	3	4	5
16. Creo que soy capaz de percibir las necesidades que tienen las personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
17. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad física	1	2	3	4	5
18. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad intelectual	1	2	3	4	5
19. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad sensorial	1	2	3	4	5
20. Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión social.	1	2	3	4	5
21. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social	1	2	3	4	5
22. Quiero que las instituciones educativas promuevan programas para la inclusión de personas con discapacidad	1	2	3	4	5
23. Tengo intención de ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad	1	2	3	4	5
24. Intento ayudar a alguna persona con discapacidad	1	2	3	4	5
25. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
26. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.	1	2	3	4	5

27. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas sin discapacidad.	1	2	3	4	5
28. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.	1	2	3	4	5
29. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.	1	2	3	4	5
30. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.	1	2	3	4	5
31. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas sin discapacidad.	1	2	3	4	5
32. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	1	2	3	4	5
33. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
34. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
35. No me importa trabajar junto a personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
36. Las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas.	1	2	3	4	5
37. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.	1	2	3	4	5
38. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes	1	2	3	4	5
39. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas	1	2	3	4	5
40. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos	1	2	3	4	5
41. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
42. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor	1	2	3	4	5
43. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema	1	2	3	4	5
44. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	1	2	3	4	5
45. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	1	2	3	4	5
46. La mayor parte de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera	1	2	3	4	5
47. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad.	1	2	3	4	5
48. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores.	1	2	3	4	5
49. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.	1	2	3	4	5
50. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	1	2	3	4	5
51. No quiero trabajar con personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
52. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.	1	2	3	4	5
53. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.	1	2	3	4	5
54. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.	1	2	3	4	5
55. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas	1	2	3	4	5
56. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir	1	2	3	4	5

instrucciones simples.					
57. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
58. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.	1	2	3	4	5
59. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	1	2	3	4	5
60. Las personas con discapacidad deberían ser internadas en instituciones especiales.	1	2	3	4	5

9.5. ANEXO 5: PRUEBA TIPO TEST.**NOMBRE y APELLIDOS:**

25 preguntas tipo test con cuatro respuestas.

PLANILLA DE RESPUESTAS COMPLETAR OBLIGATORIAMENTE

1.-	2.-	3.-	4.-	5.-	6.-	7.-	8.-	9.-	10.-
11.-	12.-	13.-	14.-	15.-	16.-	17.-	18.-	19.-	20.-
21.-	22.-	23.-	24.-	25.-					

1.- El paradigma bio-médico:

A.- Se basa en la clasificación y categorización de la persona con discapacidad

B.- Analiza las capacidades de la persona y su potencial para aprender y adaptarse

C.- Es el paradigma en el que se fundamenta actualmente el ámbito de la discapacidad y se basa en la clasificación y categorización de la persona con discapacidad

D.- Ninguna respuesta es correcta

2.- La Actividad Física Adaptada, se define como:

A.- La actividad físico-deportiva que es susceptible de aceptar modificaciones para posibilitar la participación de personas con discapacidad física, intelectual y sensorial.

B.- Un cuerpo de conocimiento multidisciplinar dirigido a la identificación y solución de las diferencias individuales en la actividad física.

C.- toda actividad deportiva que se realiza en una zona accesible a personas con discapacidad.

D.- Ninguna respuesta es correcta.

3.- Las clasificaciones funcionales:

A.- Tienen el objetivo de que los deportistas compitan en igualdad de condiciones. Los deportistas de las clases más altas son los más afectados.

B.- Sirven para que los deportistas estén claramente diferenciados unos de otros y clasificados.

C.- Tienen el objetivo de que los deportistas compitan en igualdad de condiciones. Los deportistas de las clases más bajas son los más afectados.

D.- Las dos primeras respuestas son correctas.

4.- A nivel general, en las clasificaciones funcionales podemos decir que:

A.- Existen de la clase 1 a la clase 3 en la Parálisis Cerebral; en la discapacidad visual B1 y B2; en la discapacidad física, amputados (A1-A6), lesión medular (Clase1-clase8), les autres (A1 a A6); y la discapacidad intelectual con la Clase 20.

B.- Existen de la clase 1 a la clase 8 en la Parálisis Cerebral; en la discapacidad visual B1, B2 y B3; en la discapacidad física, amputados (A1-A9), lesión medular (Clase1-clase6), les autres (L1 a L6); y la discapacidad intelectual con la Clase 20.

C.- Existen deportistas con discapacidad físico-motriz, deportistas con discapacidad sensorial, y deportistas con discapacidad intelectual.

D.- Ninguna respuesta es correcta.

5.- En la actualidad la tendencia dentro del movimiento paralímpico es:

- A.- a que cada federación estructure sus modalidades para una mayor participación en las competiciones.
- B.- a que las federaciones ordinarias incorporen, dentro de las mismas, el deporte adaptado como una modalidad más. Ya es una realidad en el ciclismo.
- C.- a que las federaciones ordinarias incorporen, dentro de las mismas, el deporte adaptado como una modalidad más. Ya es una realidad en fútbol.
- D.- Todas las respuestas son correctas.

6.- La paraplejia...

- A.- Es una consecuencia de una lesión medular a la altura de C6
- B.- puede ser consecuencia de traumatismos, infecciones o tumores y quedan afectados los cuatro miembros.
- C.- es la pérdida de movimiento y sensibilidad en la mitad inferior del cuerpo.
- D.- Todas las respuestas son incorrectas.

7.- Dentro de las barreras en el ámbito de la discapacidad, encontramos:

- A.- Barreras arquitectónicas y barreras sociales.
- B.- Barreras arquitectónicas (urbanísticas y de transporte), barreras en las telecomunicaciones y barreras sociales.
- C.- Barreras arquitectónicas (telecomunicaciones y sociales), barreras urbanísticas y barreras de transporte.
- D.- No existe ningún tipo de barreras.

8.- La etapa en la que el alumnado con discapacidad forma parte de las aulas y se realizan modificaciones en el sistema para su participación, se conoce como:

- A.- Periodo de la Escuela Inclusiva.
- B.- Periodo de la Integración escolar.
- C.- Época de las Instituciones.
- D.- Época de la Educación Especial en centros específicos.

9.- La parálisis cerebral es una discapacidad:

- A.- físico-motora, de origen cerebral, que no se desarrolla nunca en torno al parto y en la que quedan afectados siempre aspectos motrices e intelectuales del individuo.
- B.- físico-motora estabilizada, que se desarrolla en torno al parto.
- C.- intelectual, en la que siempre quedan afectados aspectos motrices e intelectuales del individuo.
- D.- Ninguna respuesta es correcta.

10.- Cuando no existe audición por encima de 100db:

- A.- Hablamos de cofosis, pérdida total de la audición. Por tanto lo primero será darle todo por escrito al alumno mientras los demás hacen la actividad y después añadirse él.
- B.- Hablamos de cofosis, pérdida ligera de la audición. Aumentaremos el número de señales visuales y evitaremos el uso de silbatos.
- C.-. Hablamos de cofosis, pérdida total de la audición. Aumentaremos el número de señales visuales y evitaremos el uso de silbatos.
- D.- Ninguna respuesta es correcta.

11.- El TDAH es:

- A.- un tipo de trastorno neurológico y conductual cuyos principales síntomas son déficit de atención, impulsividad y exceso de actividad.
- B.- un tipo de discapacidad intelectual en el que el Coeficiente Intelectual está entre 55 y 70

- C.- un tipo de trastorno neurológico y conductual en el que no está recomendada la actividad física.
- D.- es un tipo de discapacidad fisiológica que no supone retraso mental alguno.
12. En la discapacidad visual una clasificación puede ser:
- A.- ciegos totales, ciegos parciales y videntes.
- B.- B1, B2 y B3, éstos últimos los más afectados.
- C.- ciegos totales y deficientes visuales. En el caso de los primeros existen importantes retrasos en su desarrollo motor por falta de estimulación visual.
- D.-ciegos totales y deficientes visuales. En el caso de los segundos va a haber graves problemas de equilibrio.
- 13.- Un Coeficiente Intelectual entre 90 – 80 corresponde a un:
- A.- Retraso mental leve.
- B.- Retraso mental moderado.
- C.- Retraso mental grave.
- D.- No supone retraso mental alguno.
- 14.- La Esclerosis Múltiple es una patología que se encuentra dentro del grupo de discapacidad de:
- A.- Parálisis Cerebral.
- B.- Fisiológicos.
- C.- Físicos.
- D.- Intelectuales.
- 15.- El asma es un tipo de:
- A.- Patología fisiológica en la que se debe enfatizar el desarrollo de los músculos del abdomen, tronco y espalda, dirigidos a mejorar la fuerza y la resistencia de los músculos que intervienen en la respiración.
- B.- Discapacidad físico-motriz estabilizada, en la que se debe enfatizar el desarrollo de los músculos del abdomen, tronco y espalda, dirigidos a mejorar la fuerza y la resistencia de los músculos que intervienen en la respiración
- C.- Discapacidad sensorial, en la que se deben proponer actividades que favorezcan el control de la respiración y de la relajación.
- D.- Discapacidad físico-motriz progresiva, en la que se deben proponer actividades que favorezcan el control de la respiración y de la relajación.
- 16.- En la *Boccia* los deportistas de categoría BC4
- A.- Utilizan canaleta para lanzar las bolas y requieren ayuda de un auxiliar
- B.- Lanzan las bolas con las manos y necesitan un auxiliar
- C.- Lanzan las bolas con las manos o los pies y requieren ayuda de un auxiliar
- D.- Son deportistas con discapacidad física y no requieren ayuda de un auxiliar
- 17.- El Goalball es un deporte específico para personas con discapacidad visual:
- A.- El campo está formado por área de defensa y área de ataque.
- B.- El campo está formado por área de equipo, área de lanzamiento y área neutral. Una de las normas es que los jugadores sólo pueden tocarse el antifaz 3 veces por periodo.
- C.- El campo está formado por área de equipo, área de lanzamiento y área neutral. Una de las normas es que el balón ha de golpear el área de lanzamiento y la neutral en el tiro.
- D.- Todas las respuestas son correctas.
- 18.- Cual de estos personajes fue el creador e impulsor de los Juegos Paralímpicos:

- A.- J. Habermas.
- B.- L. Guttmann.
- C.- P. Coubertin.
- D.- L. Braille.

19.-La ausencia de un avisador sonoro en los semáforos es un tipo de barrera:

- A.- Arquitectónica.
- B.- Urbanística.
- C.- De transporte.
- D.- No supone barrera arquitectónica por no afectar de forma general a todo tipo de discapacidad.

20.- El reglamento del Voleibol Sentado permite a cada equipo en pista:

- A.- 1 Jugador con Discapacidad Mínima.
- B.- 2 Jugadores con Discapacidad Mínima.
- C.- 1 Jugador sin ningún tipo de discapacidad, pues al jugar sentado se equipara a los demás.
- D.- Los jugadores de pista deben sumar un hándicap de 8 puntos.

21.-En Rugby en Silla de Ruedas:

- A.- se juega en campo de rugby y los jugadores en el campo tienen que sumar 14 puntos.
- B.- se juega en una cancha de baloncesto y los jugadores en pista no podrán sumar más de 14 puntos.
- C.- se juega en una cancha de baloncesto y los jugadores en pista no podrán sumar más de 8 puntos.
- D.- Todas las respuestas son incorrectas.

22.- En el baloncesto en silla de ruedas:

- A.- Se considera pasos dar más de tres impulsos en la silla sin botar.
- B.- El reglamento es exactamente igual que en el baloncesto tradicional.
- C.- Se considera pasos dar más de dos impulsos en la silla sin botar y no existen dobles.
- D.- Ninguna respuesta es correcta.

23.-Dentro del ámbito de la discapacidad, las ayudas técnicas son:

- A.- Cualquier objeto, equipo o producto que mejore la autonomía de las personas con discapacidad física.
- B.-Cualquier objeto, equipo o producto utilizado para aumentar, mantener o mejorar las habilidades de las personas con discapacidad, de tal forma que promueven la independencia en todos los aspectos de la vida diaria de la persona.
- C.- Materiales que se utilizan exclusivamente para la actividad física de la persona con discapacidad.
- D.- Aquellas ayudas que necesitan las personas con discapacidad física, llevadas a cabo por profesionales del ámbito de la discapacidad y el deporte.

24.-En el programa de las paralogpiadas de invierno se encuentran las siguientes modalidades:

- A.- Esquí nórdico, tiro con arco y Hockey sobre hielo,
- B.- Esquí nórdico, biatlón, Hockey sobre hielo, esquí alpino y curling en silla de ruedas.
- C.- Esquí nórdico, biatlón, Hockey sobre hielo y curling en silla de ruedas.
- D.- No existen paralogpiadas de invierno.

25.-Si vamos a desarrollar Actividad Física en un grupo donde hay personas con discapacidad, antes de la puesta en marcha de la actividad:

A.- Hemos de realizar la misma programación que teníamos prevista para el grupo y hablar con el resto de compañeros para que le presten más atención que a los demás, ya que su situación es mucho más dura.

B.- Hemos conocer si existe un informe médico y programar adecuadamente las actividades previstas, aunque no será fundamental realizar una evaluación inicial antes de la intervención.

C.- Hemos de conocer si existe un informe médico, documentarnos sobre el tipo de discapacidad, evaluar las posibilidades motrices de la persona y preparar el entorno para su participación.

D.- Todas las respuestas son correctas.

9.6. ANEXO 6: PRUEBA DE DESARROLLO.

NOMBRE Y APELLIDOS:

1. ¿Qué palabras usarías para dirigirte a una persona que va en silla de ruedas, otra que tiene un retraso mental severo y otra que tiene ceguera?
2. Define los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.
3. Diferencias entre integración e inclusión. ¿Cuál de las dos será fundamental para el avance real de las personas con discapacidad? ¿por qué?
4. Nombra las leyes y documentos más importantes que conozcas dentro del ámbito de la discapacidad y di cuál es su importancia.
5. Las adaptaciones curriculares. Niveles de concreción. Definición y tipos.
6. ¿Qué protocolo de actuación deberías llevar a cabo previamente a la realización de actividad física con personas con algún tipo de discapacidad? ¿Con qué pruebas de evaluación?
7. Haz una lista con las modalidades deportivas del programa de las Paralimpiadas de Verano y de Invierno
8. Realiza un mapa conceptual de todos los tipos de discapacidad que conozcas. Define cada tipo de discapacidad y sus características generales.
9. Identifica los materiales que se muestran, qué tipo de ayuda son y di para qué sirve cada uno.



1. Nombre y tipo:
Sirve para:



2. Nombre y tipo:
Sirve para:



3. Nombre y tipo:
Sirve para:



4. Nombre y tipo:
Sirve para:



5. Nombre y tipo:
Sirve para:



6. Nombre y tipo:
Sirve para:



7. Nombre y tipo:
Sirve para:



8. Nombre y tipo:
Sirve para:



9. Nombre y tipo:
Sirve para:



10. Nombre y tipo:
Sirve para:

9.7. ANEXO 7: PRUEBAS DE VIDEOS.

- VISIONADO DE VIDEOS

- Se pasará una proyección de ocho breves videos de distintas personas con discapacidad. El alumno debe identificar y nombrar el tipo de discapacidad y detallar las características más importantes de cada una.
 - Video 1: Parálisis Cerebral
 - Video 2: trastorno conductual
 - Video 3: Amputación
 - Video 4: Síndrome de Down
 - Video 5: Lesión Medular
 - Video 6: Distrofia muscular
 - Video 7: Ceguera
 - Video 8: Sordera

PROTOCOLO DE LA PRUEBA:

- Se preparará una hoja de evaluación por persona.
- Se explicará que se van a proyectar ocho videos de uno o dos minutos más o menos cada uno. Habrá que escribir el nombre de la discapacidad, la definición, el grupo de discapacidad al que pertenece y las características de la misma.
- Se proyectará cada video sin voz. Después de cada video se dejarán 5-8 minutos para rellenar la ficha.

DEPORTE ADAPTADO Y ACTIVIDAD FÍSICA PARA ALUMNOS CON NEE.

Nombre:	
V	IDENTIFICACIÓN DEL TIPO DE DISCAPACIDAD. GRUPO AL QUE PERTENECE
1	Nombre: Definición: Grupo: Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...
2	Nombre: Definición: Grupo: Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...
3	Nombre: Definición: Grupo: Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...
4	Nombre: Definición: Grupo: Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...
5	Nombre: Definición: Grupo: Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...

6	<p>Nombre:</p> <p>Definición:</p> <p>Grupo:</p> <p>Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...</p>
7	<p>Nombre:</p> <p>Definición:</p> <p>Grupo:</p> <p>Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...</p>
8	<p>Nombre:</p> <p>Definición:</p> <p>Grupo:</p> <p>Caract. físico-motrices, afectivo-sociales,...</p>

9.8. ANEXO 8: PRUEBA DE SIMULACIÓN. FICHA CASO PRÁCTICO.

CASO PRÁCTICO 1: TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES ESTÁ LUIS, UN ALUMNO CON CEGUERA TOTAL, QUE PARTICIPA POR 1ª VEZ.	
ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA PARA LA PRÁCTICA DE LA A.F	
PROTOCOLOS	
NIVELES DE CONCRECIÓN	
ADAPTACIONES	
MATERIALES Y AYUDAS TÉCNICAS	

TAREA (deberá tener un objetivo, contenidos y metodología)

CASO PRÁCTICO 2: TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES MARÍA, ES UNA ALUMNA CON PARÁLISIS CEREBRAL Y PARTICIPA POR 1ª VEZ. ES USUARIA DE SILLA DE RUEDAS Y TIENE AFECTACIÓN EN LOS 4 MIEMBROS. TIENE DIFICULTAD EN LA COMUNICACIÓN VERBAL.	
ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA PARA LA PRÁCTICA DE LA A.F	
PROTOCOLOS	
NIVELES DE CONCRECIÓN	
ADAPTACIONES	
MATERIALES Y AYUDAS TÉCNICAS	

TAREA (deberá tener un objetivo, contenidos y metodología)

CASO PRÁCTICO 3: TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES MARIO, UN ALUMNO CON LESIÓN MEDULAR (PARAPLEJIA), PARTICIPA POR 1ª VEZ.

ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA PARA LA PRÁCTICA DE LA A.F	
PROTOCOLOS	
NIVELES DE CONCRECIÓN	
ADAPTACIONES	
MATERIALES Y AYUDAS TÉCNICAS	

TAREA (deberá tener un objetivo, contenidos y metodología)

--

CASO PRÁCTICO 4: TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES ANA, ES UNA ALUMNA CON SORDERA PROFUNDA Y PARTICIPA POR 1ª VEZ.

ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA PARA LA PRÁCTICA DE LA A.F	
PROTOCOLOS	
NIVELES DE CONCRECIÓN	
ADAPTACIONES	
MATERIALES Y AYUDAS TÉCNICAS	

TAREA (deberá tener un objetivo, contenidos y metodología)

9.9. ANEXO 9: PROTOCOLO DE LA PRUEBA DE SIMULACIÓN.

En primer lugar se reparte la prueba de generalidades de cinco preguntas tipo test (10 minutos). Se recoge la prueba y se reparte la del diseño de la tarea, para la que tendrán unos 35 minutos. Se les explica a los alumnos y alumnas que tendrán que diseñar todo lo que después quieran llevar a la práctica, todo debe estar por escrito, incluido todo lo referente a materiales que se pueden necesitar,...Cada alumno/a escribirá su nombre en un papel dependiendo del número de caso práctico que tenga: C1: AMARILLO, C2: AZUL, C3: ROJO Y C4: VERDE. Esto servirá para después en el sorteo sacar uno de cada color para que haya un ejemplo de cada caso.

Se recoge la prueba y nos trasladamos al gimnasio. Allí habrá variedad de materiales: canaleta, balones de goalball, de fútbol, silla, cartulinas para hacer un tablero, antifaces, *boccia*,... Se sorteará para ver qué cuatro alumnos serán los que van a exponer.

Tendrán entre 10 y 15 minutos para preparar el material que hayan incluido en su diseño para la tarea, o traer más material, etc...adaptarlo.

10-15 minutos PUESTA EN PRÁCTICA de la tarea.

CASOS PRÁCTICOS

- **CASO PRÁCTICO 1:** TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES ESTÁ LUIS, UN ALUMNO CON CEGUERA TOTAL.
- **CASO PRÁCTICO 2:** TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES MARÍA, ES UNA ALUMNA CON PARÁLISIS CEREBRAL. ES USUARIA DE SILLA DE RUEDAS Y TIENE AFECTACIÓN EN LOS 4 MIEMBROS. TIENE DIFICULTAD EN LA COMUNICACIÓN VERBAL.
- **CASO PRÁCTICO 3:** TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES MARIO, ES UN ALUMNO CON LESIÓN MEDULAR (PARAPLEJIA).
- **CASO PRÁCTICO 4:** TIENES UN GRUPO DE ALUMNOS DE 12-13 AÑOS, ENTRE LOS CUALES ANA, ES UNA ALUMNA CON SORDERA PROFUNDA.

9.10. ANEXO 10: CUESTIONES PRUEBA SIMULACIÓN GENERALIDADES.

Nombre y apellidos:

1. **Algunas de las actuaciones que haría antes de realizar actividad física con una persona con discapacidad serían:** (señala la opción más completa)
 - a) Conocer más sobre su tipo de discapacidad, realizar una evaluación inicial, tener claros los objetivos a conseguir, prever las adaptaciones en la programación de la sesión, dialogar con la persona sobre las adaptaciones y realizar una autoevaluación.
 - b) Proponerle que busque organismos en los que pueda realizar actividad física con personas con su misma discapacidad.
 - c) Conocer más sobre su tipo de discapacidad, realizar una evaluación inicial, tener claros los objetivos a conseguir, prever las adaptaciones en la programación de la sesión y dialogar con la persona sobre las adaptaciones.
 - d) Tener claros los objetivos a conseguir y decirle a un compañero que le ayude durante la sesión.

2. **Si realizo una evaluación inicial de una persona con discapacidad para la práctica de actividad física:**
 - a) Obtendría la información, a través de su informe médico (psicopedagógico), entrevistando a los padres/madres/tutores (o a él si es mayor de edad) y por la observación directa a la persona, por ejemplo, a través de un circuito de motricidad general.
 - b) Obtendría la información en la primera sesión, por la observación directa a la persona, por ejemplo, a través de un circuito de motricidad general. Es mejor no hablar con la familia ni con la persona para que no se sientan mal ni excluidos.
 - c) Actualmente la evaluación inicial en la actividad física (o en la clase Educación Física) no se suele realizar ya que además de que no hay pruebas adecuadas para esto, es suficiente que el profesional/profesor anterior, nos informe sobre sus capacidades.
 - d) Obtendría la información entrevistando a los padres/madres/tutores (o a él si es mayor de edad) y buscando bibliografía sobre la discapacidad.

3. **En lo que se refiere al “después” de la actividad física:**
 - a) Será fundamental cuidar la seguridad, hacer una autoevaluación con respecto a la actividad, a las adaptaciones realizadas y a mi propia actuación. Además puede ser de gran ayuda el intercambio de información con la persona con discapacidad para futuras mejoras en las adaptaciones.
 - b) Será fundamental cuidar la seguridad para evitar lesiones y recoger el material utilizado en la sesión.
 - c) Será fundamental volver a realizar la evaluación inicial para comprobar en cada sesión lo que han aprendido.
 - d) Será fundamental hacer una autoevaluación con respecto a la actividad, a las adaptaciones realizadas y a mi propia actuación. Además puede ser de gran ayuda el intercambio de información con la persona con discapacidad para futuras mejoras en las adaptaciones.

4. Abordaría la sesión desde un paradigma:

- a) Bio-médico, ya que este paradigma clasifica y categoriza a la persona con discapacidad, describiendo aquello que no puede realizar y así podemos adaptar mejor las actividades.
- b) Competencial, ya que este está basado en analizar las capacidades de la persona y ver lo que pueden y son capaces de llegar a realizar y a aprender.
- c) Bio-médico, ya que este está basado en analizar las capacidades de la persona y ver lo que pueden y son capaces de llegar a realizar y a aprender.
- d) Competencial, ya que este paradigma clasifica y categoriza a la persona con discapacidad, describiendo aquello que no puede realizar y así podemos adaptar mejor las actividades.

5. En lo que se refiere al material:

- a) He de tratar de adaptar, cuando sea necesario, los materiales para la práctica de la actividad física, optimizar al máximo los recursos creando mis propias ayudas y materiales adaptados con materiales reciclados, y siempre velar por su cuidado.
- b) Lo más adecuado es utilizar siempre el mínimo material posible para evitar pérdidas de tiempo, golpes y problemas de discriminación.
- c) Debo de adaptar siempre los materiales para la práctica de la actividad física, optimizar al máximo los recursos creando mis propias ayudas y materiales adaptados con materiales reciclados, y siempre velar por su cuidado.
- d) Debo de utilizar siempre en todas las situaciones el mismo material que los demás miembros del grupo para que no haya exclusión.

PLANILLA DE RESPUESTAS

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

9.11. ANEXO 11: TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN 29 DE MAYO DE 2013.

PARTICIPANTES GRUPO DE DISCUSIÓN

- 1- JAL (E1)
- 2- EC (E2)
- 3- ONM (E3)
- 4- APL (E4)
- 5- DSI (E5)
- 6- MSO (E6)

I (Investigadora): Vamos a dar comienzo a este grupo de discusión en el que yo voy a proponer ciertos temas y vosotros vais a intervenir y participar sobre los mismos. El primer tema que pongo en medio del grupo es sobre la asignatura, programa, la guía de Deporte Adaptado...podemos hacer una valoración general de la asignatura en sí, de aquellos aspectos a destacar, a mejorar...aquellos que se han quedado demasiado cortos, etc. Una valoración general...

E5: Yo creo que la opinión general de todos es que es una guía bastante completa, sobre todo en comparación con otras asignaturas, hay que decirlo así. Hemos tocado muchísimas cosas, desde deporte adaptado, el centro ocupacional, hemos tenido visitas de otros centros, hemos tenido prácticas diversas contigo, con nosotros...teoría...es una guía muy muy completa.

E1: Hemos tocado concienciación primero...

E6: sensibilización...,

E1: yo creo que es muy importante para enfocar la asignatura...entonces yo creo que en principio y luego todo lo que tiene que ver con el deporte adaptado...las experiencias y tal...

E4: el hecho de que nunca hubiéramos practicado deporte adaptado, hace que tampoco sepamos qué es una guía completa totalmente, así es que entonces ésta, nos ha parecido completa.

E5: Claro es que no sabíamos ni que existía el Deporte Adaptado, sabíamos que existía el deporte paralímpico y los que están discapacitados...y encima la conferencia de Ruth que es otro tema...

E6: a mí me ha parecido muy interesante y además acercarnos a esas personas, conocerlas...me ha gustado mucho la asignatura, la verdad.

E2: Si no es por la tele, yo tampoco sabía que existía,

E3: Ha sido muy práctica la asignatura también...eso facilita que muchos conceptos se asimilen mejor, no es lo mismo dar una clase teórica que ponerte en la piel de alguien que hace ese deporte, y entonces puedes empezar a valorar desde el aspecto práctico y luego desde el teórico. Primero tienes una base teórica y luego lo

aplicas a la práctica y te das cuenta de que muchas veces la teoría es muy diferente a la práctica.

E5: Hemos intentado ponernos en el lugar del deportista con discapacidad, aunque bueno, nos poníamos el antifaz, te sentabas un ratillo...en parte nunca es real real porque eso es imposible, pero sí que logramos aproximarnos.

I: Hemos hablado de la guía, del programa en general, pero centrándonos en el desarrollo de la enseñanza, es decir de lo que es la interacción en el grupo, la estructura de las sesiones, las actividades que se han ido planteando, la metodología que se ha ido utilizando...es decir centrándonos un poco más en el programa...qué aspectos destacaríais, o qué aspectos han quedado más limitados,...

E2: Ha faltado tiempo de práctica, porque todos en una hora...no daba tiempo...

E1: Es que en las exposiciones, lo que te tocaba en el primer grupo a lo mejor estaban una hora...y para el segundo no igual media. Depende una semana te tocaba una cosa u otra *(Se refieren a las exposiciones de sus trabajos sobre deportes, en las últimas clases. Realizábamos dos exposiciones a la vez y dividíamos al grupo, esa primera exposición era más larga, completa para poder evaluarla, pero la segunda vez que exponían, para que la otra mitad de la clase experimentara ese deporte, era más breve)*

E3: Eso fue fruto de la puntualidad de las clases, porque hay mucha logística, mucha preparación del material, de las sesiones y quieras que no, si la clase empieza a las 10.30h mientras montas circuitos, traes las sillas de ruedas y tal, se hacen las 11, entonces...quizás si esta asignatura fuera anual, sí que daría tiempo a hacer cada sesión una práctica de dos horas, pero como es de un cuatrimestre pues el planteamiento es bueno...con la intención de que todos podamos pasar por todos los deportes...pero claro, los que hacíamos de profesores no podíamos disfrutar de la otra práctica porque se hacía a la vez. Por ejemplo nosotros estábamos dando básquet y no practicamos fútbol.

E5: Yo creo que ella se refiere a la metodología interior de cada práctica. Y creo que es adecuada...es que la metodología en la práctica es adaptada es adecuada a ella misma...por ejemplo cuando hicimos la práctica de auditivos...la metodología es la propia, la que hiciste tú...y el hecho de darnos prácticas a nosotros como que somos profesores hace que nos sensibilicemos más todavía. Quizá hubiera echado en falta, después de las clases prácticas un feedback de mis compañeros...no sé un examen, una hoja...para que nos evalúen nuestros propios compañeros...lo hacíamos hablando, pero también por escrito y hacer un pequeño informe sobre ello.

E2: el problema es el tiempo...

E5: Ya, eso sí...

E3: es por eso...es que todo lleva mucho tiempo, preparar el material, montar las sillas,...y quieras que no la gente empieza a desperdigarse...y cuesta. Somos un grupo grande,...el tiempo es el que hay...

I: hubiera sido mejor desechar algunos contenidos para profundizar más en otros???

E2: No

Murmullo...

E1: desechar contenidos?

I: Síi, estamos hablando de que el problema del tiempo es lo que más ha limitado, y podemos pensar en todo lo que hemos trabajado y decir, bueno, pues a lo mejor, hubiéramos podido profundizar más en “esto” y “esto otro” no era tan importante...

E5: Yo creo que las tres cosas más han cumplido los objetivos de esta asignatura han sido la Conferencia de Ruth, la práctica en el centro ocupacional, y la visita del Centro Plá de la Mezquita...quitar prácticas para hacer cosas de estas sí!!! Pero en realidad, ha estado bien...y sé que es complicado que venga un centro...etc. Yo hubiera preferido eso a hacer una práctica...por ejemplo, la práctica de fútbol a mí no me gustó...la de atletismo porque no había material...no me gustó tampoco

E4: lo que hemos hecho ha sido ampliar los conocimientos que teníamos...porque no teníamos ninguno...pero hemos tocado el Judo, para ciegos...etc... Y quizá sí que quitaría una práctica porque vinieran de otro centro ocupacional pero mientras nos amplíe los conocimientos...

E2: Es que al hacer práctica no sabes realmente lo que es hasta que no están ellos...porque hasta que no vinieron los del centro...hicimos un circuito pero...¿y con ellos? El que se iba...

E5: que te quería mucho...

Jajaja, risas y alboroto (recuerdan la visita de los alumnos del centro de educación especial)

E1: Cuando estás con ellos cambia mucho...

E2: Igual hubiera sido mejor partir la clase...

E5: No estuvo bien...

I: es importante que habléis entre vosotros, que no me habléis a mí...el tema de la evaluación, la evaluación de la asignatura, que podáis opinar sobre eso, a nivel concreto de una prueba, a nivel global, lo que queráis.

E3: yo el examen práctico creo que hubiera sido mejor que fuera para los que no han ido a las prácticas...porque nosotros, ya más o menos...ya hay muchos aspectos que fueron trabajados en las prácticas...de baloncesto en silla de ruedas, discapacidad visuales, auditivos...entonces quieras que no ese examen saturó a la gente por el tema de que hemos terminado un examen teórico larguísimo, luego

tenemos que hacer otro práctico que no sabemos cómo va a ir enfocado, y te encuentras el día del examen que tienes que realizar una sesión, con orientaciones, tareas...que aunque lo has visto para poder hacer el de desarrollo, el teórico...es una situación en la que tengo que venir otro día...hay otros exámenes...satura un poco, porque no hay tiempo...y hay muchos exámenes...todos más o menos estamos de acuerdo en que el examen práctico debería de ser para quienes no hicieron las prácticas.

E5: Esa ha sido la parte negativa...pero yo creo que la progresión ha sido muy completa porque nos hemos evaluado de todo lo que hemos hecho...los videos...y una cosa buena de esto es que ella ha visto la progresión...porque el examen del video y del tipo test era exactamente igual que el primer día...y esa forma de evaluar de ver la evolución es muy positiva...prefiero esta evaluación a la evaluación tipo test con preguntas rebuscadas donde no se evalúa la asignatura...se evalúa cómo estés ese día...

E3: Es verdad que era el mismo examen tipo test pero dudo que nadie se acordara de ninguna pregunta,..a lo mejor alguna de desarrollo puede ser, por ejemplo sobre el mapa conceptual porque ese día no sabía lo que era un mapa conceptual,...yo no he juzgado ahí, yo he juzgado el tema del práctico no de lo demás.

E5: A mí no me importó venir un día,...yo estudié,..

E6: La manera de evaluar, evalúa muchos conceptos y muchas cosas...va evaluándonos a lo largo de la asignatura, y vamos aprendiendo,...

E3: se evalúan muchos factores, que si fallas en uno puede con otro compensarlo,...no es como evaluar tipo test que puedes tener un mal día, o tipo desarrollo que te colapsas por todos los conceptos que tienes,

E5: yo creo que es una forma de evaluación que se sabe quién sabe y quién no.

E6: Es completa,

E4: Si

E5: Hay otro tipos de exámenes que porque el profesor tarde menos en corregir, pues se hace de otra manera y ya está...

E1: quejarnos de que no se ha evaluado todo no nos podemos quejar, porque realmente, no podemos decir...¡esto no lo ha preguntado!

Varios: Lo ha preguntado todo!!!!

E4: Todos hemos puesto más énfasis en este examen,...

E5: Porque nos ha pegado caña todo el cuatrimestre,..

E3: Que este era el peor examen del cuatrimestre...que luego en la práctica no lo fuera bueno...pero este era la “biomecánica” del cuatrimestre...

Murmullo

E3: Después de este examen las ganas de estudiar bajaron bastante...era, ya he subido a la cima...ahora todo ya es hacia abajo,...

I: Vamos a pasar ahora a pensar en las expectativas que teníais en la asignatura y si se han cubierto o no, después de su desarrollo.

E5: Expectativas había pocas porque lo desconocíamos,

E4: Yo pensaba que íbamos a hablar sobre personas con discapacidad, y que iba a ser una asignatura bastante teórica...

E6: Yo también lo pensaba

E4: ...como han sido todas hasta ahora...quitado de deportes individuales...nos han servido para ampliar un poco...lo que ya sabíamos más o menos...aquí, nos ha servido a parte de ampliar...para conocerlo todo, porque no lo conocíamos.

E5: decíamos, ostras una conferencia (se refiere a la de la deportista paralímpica), ostras una visita (se refiere al centro ocupacional), prácticas...y dijimos, eso es lo que nosotros queríamos...porque eso es lo que vale la pena.

E6: Claro al no conocer no podemos hacernos una idea

E4: Cuando entramos en la carrera teníamos las expectativas de que todas las asignaturas iban a ser más o menos como esta...teórico-práctica...y la verdad es que esta asignatura es la que más se ha amoldado a esta forma

E2: es que eso es así...debería ser todo más práctico...como ha sido aquí...hemos hecho deportes de todo tipo...en otras es todo teórico...y claro, te dan una asignatura así...y dices...ostras, aquí disfrutas...

E5: ya no es sólo la práctica, es el relacionarse con gente con discapacidad

E4: y luego es que yo he estado con dos compañeras con distintas discapacidades de siempre...son amigas, y es lo que le decía a Laura, que en mi clase no había inclusión...era integración, y si llegaba a serlo

E5: y así apartadas no?

E4: sí, e incluso en Educación Física, la chica con discapacidad intelectual era la que portaba el pito, y pitaba cuando le decían...la otra tenía una amputación de pierna, y la tenían apartada...ahora juega al balón, ahora vuelve...

E5: qué año era?

E4: ya había pasado el 2006, ya estaba la inclusión...y no se aplicaba...

E2: con nosotros iba un chaval con amputación en un brazo...y como nosotros...jugaba a fútbol en el equipo...

E4: sí pero es que cambia mucho cuando es una extremidad inferior

E5: mi novia es maestra de educación infantil y trabaja en Manises en un cole de inclusión, y dice que allí es súper normal tener un niño con parálisis cerebral, o uno que camina mal, o uno que no habla,...en segundo de primaria...y los niños lo llevan con total normalidad...yo he visto videos y he ido a verlos...y es normal que un niño vaya en silla de ruedas, y que otro le ayude a bajar la escalera ... entonces desde pequeños, están acostumbrados... conviven entre ellos...

E6: están educados,...

E5: Yo veo a un niño autista por la calle haciendo...pues lo que hacen...y yo me extraño...pero estos niños pequeños...lo ven como normal

E3: Volviendo al tema que nos has preguntado...yo te voy a ser sincero, el primer día yo pensaba que iba a ser una clase aburridísima muy teórica, muchos conceptos...porque claro, estás acostumbrado, en tres años, a llegar el primer día...10 minutos, te explican la guía...y te vas a casa...y el primer día, un examen...me supuso ya...madre mía...

E5: Y más...es obligatorio (hace gestos y aspavientos con los brazos) hay que asistir...

E3. Sí pero yo eso lo vi normal porque pensé que querías que estuviera toda la clase, que era para aclarar evaluación y eso...pero un examen de cosas que no habíamos visto absolutamente nada...yo por ejemplo me sentí incómodo al definir discapacidad, deficiencia y minusvalía...porque pensé voy a decir algo que le va a sentar mal seguramente...porque todos pensamos que minusvalía es una cosa y seguramente no sea la correcta...igual que lo del video sobre el síndrome de Down, que sabes lo que es, pero pensaba igual digo alguna palabra y va a pensar... éste no está sensibilizado... utiliza mal el vocabulario... ya desde el primer día con esa presión

I: O sea que tú el primer día sí que tenías unas expectativas...y no muy positivas

E3: No eran muy positivas, pero también hay que decir que aunque eran negativas se han vuelto positivas... porque la asignatura ha sido muy práctica...la teoría no ha sido totalmente densa...no han sido dos horas de teoría...ha sido teórico-práctico, con muchos ejemplos y demás, luego las conferencias...que amenizan el desarrollo de la asignatura...pero sí que es verdad que el primer día pensé que en esta asignatura...me iba a morir...jejeje, ya es un examen, que la profesora te mete la presión de que tienes que saber estos contenidos, que de 20-30 preguntas tipo test, no te sabes ninguna...a saber cómo van a ser los contenidos teóricos.

E1: Y luego también el tema de cómo hemos visto las “enfermedades”, las discapacidades... el puzle de Aronson,

E6: esto ha estado muy guay

E1: Claro, porque cada uno prepara lo suyo y eso te lo aprendes ya...y aparte luego los compañeros...cómo lo explican...más cercano...porque ellos no son expertos y lo explican como lo entienden...no? Entonces te ayudan a comprender esa parte más fácil, aparte de que en didáctica por ejemplo el examen era grupal.. y usamos esa metodología de aprenderlo y luego explicarlo...

I: ¿qué ha cambiado en vosotros entre el antes y el después? Antes y después de la asignatura...

E2: Yo ahora veo a alguien por la calle...y pienso...tendrá esto?? Tendrá lo otro?...

E5: Síiii, y si no lo sé, lo miro en google, lo busco...y las preguntas que nos hacemos....¿cómo abre el coche? ¿Cómo va a comprar?

E3: Para mí ese colectivo estaba en un segundo o tercer plano sinceramente...

E5: O no estaba...

E3: O no estaba directamente, sí...si veías a alguien lo asociabas a la pena..y no tiene por qué ser así...y ahora sí que estás más sensibilizado, es lo que dice Dani, te fijas, aquí mismo, en el aparcamiento, hay plaza para discapacitados pero no hay rampa para acceder a la puerta directamente, tienes que entrar por otra parte...y la plaza está debajo de la puerta pero no tienes acceso, o sea que es una incongruencia...antes eso, probablemente no me hubiera dado cuenta.

E5: rectificamos esto nosotros...pero también hacia los demás...por ejemplo cuando un niño dice un término que no es correcto...o incluso, mi padre...pues dices, no no se dice así...tratas de rectificar...eso antes lo veíamos normal, que se hablara así ordinariamente.

E1: Eso es algo que se te queda...es que el otro día vi a una mujer que aparcaba en una rampa...y es que fui y se lo dije, que antes...no se me hubiera ocurrido, incluso hubiera sido yo... Si no nos dedicamos en un futuro a trabajar con personas con discapacidad, o sí, que no lo sabemos...por lo menos se te va a quedar seguro.

E6: También lo que creo que ha cambiado mucho en el antes y después, es el que nosotros ahora mismo sabemos lo que tenemos que hacer, si vamos a ser profesores, para tratar a estas personas hacer una escuela más inclusiva, pienso que tenemos herramientas y que si trabajamos podemos hacer que todos los alumnos estén en igualdad de condiciones.

E2: Yo creo que lo principal de la asignatura...que es la sensibilización, se ha cumplido, porque después, las orientaciones, etc...se te olvidará...pero vas a la bibliografía y ya está.

E4: yo creo que se ha cumplido en un 90%...porque no sé si eran las ganas, o pensar que era difícil o porqué...pero creo que es la asignatura en la que más nos hemos implicado.

E5: Veíamos a este colectivo y no sabíamos cómo tratarlo...

E4: Veías a alguien en silla de ruedas...fuera amputado, parálisis...etc...

E5: Y era siempre “paralítico”.

E4: Como le dije cuando hablé con Laura,...”todos tienen paraplejia...” y ya está. Y yo creo que hemos aprendido también a identificarlo.

E5: Además de la concienciación...creo que falta muchísimo...porque el día que vinieron los chicos, estos dos chicos que había a la derecha,...E4: con parálisis cerebral...E5: yo no sé cómo adecuarme a esos chicos...no sé si lo estoy haciendo bien o no lo estoy haciendo bien...

E1: Es que eso es el día a día...

E5: Ya sé que es el día a día...pero estás hablando, sabes que te entiende...pero...crees que no...y sí que te entiende...y luego sacaba el ordenador ese...y es una máquina...pero no sabes si lo estás haciendo bien o no, y tienes miedo de que él note que tú no sabes...y luego estás hablando con él y hablas de todo, de mujeres, de fútbol y de todo...

I: Es importante que igual que habéis hablando de sensibilización, habéis lanzado otro tema que es igual de importante, que es el tema de las herramientas, destrezas, todo aquello que habéis adquirido en el programa....para ser capaz de llevar a cabo la AF...sobre esta línea pensar en qué os sentís capaces de hacer...

E4: Yo, no es que me sienta superior a un profesor de instituto, pero realmente, siento que tengo muchos más conocimientos...porque el hecho de que no hayan tenido esta asignatura...pues...y de hecho, nosotros podríamos ser los profesores de los que fueron nuestros profesores, en ese aspecto.

E3: En el sistema educativo actual hay muy pocos profesores que estén sensibilizados hacia este colectivo...y que adapten sus clases a los discapacitados.

E2: a ninguno

E5: No ninguno no

E3: Hablo personalmente, en mi instituto había discapacitados y no se adaptó nada a ellos, era lo que os he comentado, o el silbato, o estar sentado,...o incluso ir a clases de refuerzo, logopeda...

E5: no hacían EF

E3: no hacían EF o si hacían EF estaban totalmente segregados de la clase. Ahora nosotros tenemos unas herramientas que nos van a permitir incluirle en la clase como cualquier otra persona “normal” (lo dice con un gesto de entrecomillado), todas las personas son normales...y claro, ahora habría muy pocos profesores que sabrían adaptar una sesión de EF...ahora moverlos de su sitio...va a costar... porque tienen unas oposiciones...dentro de tres años como mínimo, cuando nos

pongamos a trabajar...probablemente, esta generación de profesores sí que sepa qué herramientas utilizar...y cada vez más el paradigma inclusivo sea más real.

E5: pero los que ya hay trabajando, igual que se forman con el inglés, pues se forman con esto, es que es lo mismo

I: Independientemente del profesorado, de la gente que trabaja...vamos a intentar pensar en nosotros...vale? En lo que creemos que tenemos y lo que creemos que somos capaces de hacer.

E6: Yo desde mi punto de vista, poder ir a hacer la práctica la Centro me sirvió de mucho porque pude aprender cómo dirigirme a ellos, cómo estar...incluso estamos pensando en hacer el Trabajo Final de Grado sobre deporte adaptado, y pienso que somos capaces de incluir a estas personas...yo al menos me siento capaz.

E5: Yo lo veo como un reto...y si en principio yo no sé...pues lo busco, pero ese niño tiene que hacer EF igual que este...

E4: Incluso esta asignatura trasladarla también a los institutos...y como la asignatura siempre ha sido práctica, dar nosotros contenidos teórico-prácticos...y aunque no tengamos una persona con parálisis cerebral en clase....tener, igual que hemos hecho nosotros, una silla de ruedas...y decir, ahora tú vas a tener parálisis...y hablar de los niños con parálisis, o con discapacidad visual...y probar esos roles y ver que ellos también en un futuro pueden ser profesores...hay algunos que tienen muy claro lo que quieren ser, que estén concienciados...y si no han tenido la experiencia...no sé hasta qué punto...

I: Estamos hablando de conocimientos, habilidades, actitudes...que se concentran en lo que es una competencia...lo que una persona sería capaz de llevar a cabo...es decir de resolver una situación X. Es algo integral...tenéis delante una serie de competencias...y vamos a pensar en la dos: Aplicar técnicas...

Con respecto a esta competencia....¿qué percepción tenemos?

E5: Yo creo que esto es lo más difícil...porque cada persona es un mundo

E6: Yo creo que es complicado...pero podríamos llevarlo a término.

E5: yo doy baloncesto, uno de los niños tiene un hermano con discapacidad y no sé cuál es...tiene 7-8 años, y estoy loco pro decirle algo...pero no sé cómo hacerlo, es un reto para mí y quiero hablar con su padre...conocer qué tiene...hacerle una evaluación inicial... ver el informe médico... lo veo complicado...

E6: Y es que incluso el trabajo que hicimos voluntario sobre los test, es que es todo súper general, que no se centra en nada específico, y son conceptos generales...que a lo mejor no tienen ni sentido...tendría que haber más investigación en estos temas, para poder ver las necesidades.

E2: yo creo que es hacer un test y tu acoplarte a la persona...el test sería la base...

E5: preparar el entorno...no sé yo lo veo...la aplicación de esto lo veo un poco...

I: Cuando decimos preparar el entorno también hablamos de los espacios, de la accesibilidad...preparar el entorno para que eso pueda darse...

E1: preparar el entorno se refiere a los materiales, lo que va a necesitar...

E2: el día de la discapacidad visual por ejemplo, lo prepararon todo con colchonetas para que no hubiera golpes,...etc. y lo que hacían era luego el feedback de después...con la persona...ahí es donde se mejora

E5: Claro...y la evaluación propia

E6: qué tengo que modificar, qué cosas me han salido bien...

I: si os fijáis en la competencia 4 y 5 habla de adaptaciones...diseñar,...hablamos de adaptar, programar,... en ese campo cómo os sentís de competentes en este momento?

E4: Yo me siento competente a medias, porque el hecho de tener personas con discapacidad más cerca hace que cada vez que tengamos que salir a jugar...los tuviéramos que incluir en los juegos, pero en verdad si te viene ahora una clase...igual sería difícil que esas personas cumplieran todos los roles...

E5: Es difícil...

E3: es difícil y más en el ámbito de la educación, porque aquí estamos con personas universitarias, y cuando te trasladas a los institutos estás con gente de 14, 15, 16 años que son "revienta clases" y te va a ser mucho más complicado que por ejemplo...a lo mejor un juego les parece muy divertido en su foro más convencional pero si tienes que hacer adaptaciones igual ya no les parece tan divertido, ya no les gusta tanto, entonces, te pueden reventar la clase y estás fallando porque no estás logrando que todo el grupo realice la tarea como tú la has pensado...

E5: pero si se hiciera EF inclusiva desde primer ciclo de primaria...

E3: Ahí ya está la progresión del sistema educativo...si encuentras a grupos de alumnos que no han tenido nunca a un discapacitado... y te viene alguien con quien tienes que hacer todas las actividades...te van a reventar la clase y no vas a poder desarrollar tu cronograma como tenías planificado...

E1: Plantear una tarea inclusiva es fácil, yo por ejemplo, antes del examen práctico, estuve en casa haciendo tareas dependiendo el tipo de discapacidad...y cómo las haría inclusivas, y eso es fácil. Lo que es difícil es hacer que cumplan unos objetivos y contenidos y adaptarlos... de forma inclusiva...porque hacer juegos donde puedan participar todos es fácil...eso es lo que yo veo que puede ser más difícil...que todos los alumnos lo cumplan.

E3: Por eso lo difícil es que no sea aburrido para los que van sobrados...si llegan a hacer fútbol...ahí...ale ale...y son muy competitivos...y de repente les pones a tirar a canasta sentados...pues claro...

E6: Por eso eres tú el que tiene que motivarlos,...

E3: si la teoría está clara... si todo fuera como en la teoría no habría estos problemas de si se puede realizar esto o no,.. En la teoría está claro...después tú estás en la práctica, estás con adolescentes, y si ya les cuesta seguir el ritmo. Que si yo ahora no quiero hacerlo, que si esto es muy aburrido, que si no quiero correr...pues imagínate si todas las actividades que están enfocadas tanto a nivel educativo como lúdico...pierden esa parte lúdica para adaptarla...que no es que la pierdan pero disminuye...

E5: Yo creo que la perfección en la AFA es imposible...tanto como el que necesita la adaptación como para el que no...quiero decir que no estarán conformes nunca al 100%

E4: La comprensión de la actividad en sí???

E5: Sí, que ellos estén al 100% en la actividad, conforme es esa práctica...

E3: nosotros tuvimos una experiencia cuando vinieron los del Colegio Plá de la Mezquita todos queríamos participar...o aquí todos estamos implicados en ayudar a...en más o menos medida...pero la armonía de la clase era buena...y todos ayudábamos a hacer las tareas lo mejor que se podía...pero en la realidad no...en un grupo de secundaria no te vas a encontrar a un grupo que esté tan por la labor de cumplir los objetivos...en una manera en que hay que adaptarlo...por ejemplo en los 10 pases no vale correr, si hay un amputado de un brazo...sólo se puede con una mano...te van a hacer trampas...en fin, es muy difícil...

E1: Si las hicimos nosotros...

E3: Va a ser realmente complicado en el ámbito práctico llevar a término estas adaptaciones...¿Que hay que hacerlas? Sí, pero que no nos pensemos que van a salir las clases tal cual han salido así...

E6: Eso está claro, eso está claro

E4: Pero has de hacer tú que sea lúdica la clase y divertida...puede haber tres discapacitados en una clase y ser divertida...

E5: ójalaaa...

E4: Yo lo he vivenciado...a mí me ha pasado siempre...y cuando hemos tenido que...más integrar porque no era ni inclusión, esa persona estaba ahí...y todos hacíamos que esa persona tuviera su momento...

E2: Eso es porque siempre habéis ido juntos...

E4: Sí también ha sido sin obligación...todos...también éramos 14 en clase

E3: También hay que decir que la sociedad ha cambiado mucho...ahora la gente de la eso...yo me comparo y digo, yo eso no lo hacía...ahora se van en el patio a fumar porros...y yo eso ni me lo imaginaba...entonces son dificultades que se van añadiendo...

E4: Lo hemos de fomentar nosotros...la concienciación...

I: Vamos a dejar un momento para que leáis estas competencias...y para que elijáis una o dos de las que creéis que más habéis adquirido y después una o dos que sentís que aún os queda mucho...por adquirir...

Momento de lectura en silencio y reflexión...

E1: Yo por ejemplo, Aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades específicas de la persona con discapacidad y preparar el entorno de formación previamente a la intervención...creo que lo hemos visto muy poco en clase...o lo hemos visto muy poco...o digo, a ver si lo hemos visto y no me he enterado...

E5: Bueno hemos visto que hay que evaluar...además vosotras hicisteis un trabajo voluntario sobre eso, no? (se dirige a E4 y E6)...hubiera estado guay verlo todos.

E1: Y luego, otra es la de Mostrar habilidad para comunicarse de forma eficaz...dependiendo de cosas puede resultar complicado o no. Yo la tarea que preparé para el examen práctico, que me tocaba la discapacidad auditiva, yo estaba padeciendo porque yo sabía que la tarea estaba bien planteada, pero yo pensaba a ver ahora si lo explico bien o no lo explico bien, entonces yo esta competencia de comunicarse de forma eficaz...

E2: Yo creo que una que sí que hemos adquirido es la 1... Mostrar sensibilidad y actitud positiva hacia el ámbito social de las personas con discapacidad.

Todos: sí, sí esa sí,...esa está clara...

E2: Y la tres también... Demostrar conocimiento básico sobre terminología, legislación, tipos de discapacidad, aspectos a tener en cuenta y características generales de las personas con discapacidad.

E6: Pero es que la de comunicarse...a Cristina le tocó en la carrera (se refiere a la actividad en que participaron en una carrera con un deportista con discapacidad intelectual) con un hombre que tenía discapacidad intelectual, con discapacidad auditiva...no hablaba y era sordo también...y Cristina no sabía qué hacer, no sabía cómo hablarle, no sabía cómo comunicarse con él...

E5: hay que actuar con normalidad...con gestos...

E6: Ella se lo encontró y no sabía cómo...

E4: Es complicado.

E5: Hay que adaptarse...por ejemplo el niño este que tengo yo todos los días por el pabellón. Qué hago yo con ese niño...qué tiene? Qué no tiene?...

E1: tú podrías incluirlo en el grupo, con tareas que pudiera hacer...el problema es que los otros niños están compitiendo,...

E5: A mí me gustaría decirle a su padre...che Rafa, voy a coger a José y que haga deporte...su padre "fliparía en colores"...pero, cómo sería eso??

E2: Y claro el problema es que los demás quieren competir...y claro...

E5: y yo no quiero hacer un grupo de los que no saben para que él pueda jugar...no...eso no.

E1: Es animarlo...de que hay muchos deportes adaptados...y que puede competir

E5: Tiene 7 años,...

E1: El en clase tiene que estar incluido, pero luego en las extraescolares...que no digo que no, podría estar....pero a lo mejor le motiva competir con otra gente con discapacidad,..

E4: si volvemos a las competencias...de la 5 a la 8...mostrar habilidad para adaptar actividades y tareas, crear y utilizar adecuadamente los materiales adaptados, para promocionar y enseñar deportes adaptados y al final para comunicarse...yo creo que van una seguida de la otra, y yo creo que todos los que hemos dado esta asignatura podemos demostrar esas habilidades y más...porque de hecho, después de esos conocimientos básicos que hemos adquirido, lo demás, yo creo que sí en deportes y esos hemos conseguido....

E5: Si no sabes te informas...poder es querer...

E4: no me digáis que...Mostrar habilidad para dar a conocer cómo está organizado y estructurado el deporte adaptado, promocionar y enseñar sus modalidades...si en el mismo pueblo, creamos,...bueno habrán asociación está claro, pero los creamos con un fin lúdico, para que puedan ir todo tipo de niños, y sobre todo fomentar que vengan los niños con discapacidad, no creéis que vendrían y ahí sí que se podría demostrar todo?? Y sensibilizar a casi todo...

E5: pero crees que se haría bien al 100%??

E4: al 100%?? bueno, pues la experiencia...te das golpes,...pero después acabas aprendiendo...a comunicarte con todo tipo de personas...

E5: Puedes informarte, aprender...pero lo importante es hacerlo...

E3: Se comienza con una iniciativa...y vas aprendiendo...no puedes pretender hacer un proyecto como ese y que te salga bien a la primera...

E5: Soy muy exigente, yo quiero hacerlo todo bien...

I: y volviendo a la limitación, aquello que vemos que realmente no ha sido suficiente, o no hemos llegado aquí...qué destacaríais vosotros?

E5: Lo de evaluar!

Varios: sí, esa...

I: esa estáis todos de acuerdo?

E5: lo demás está bien

E4: es que lo demás es lo que hemos dicho...que podemos...que somos capaces, claro

I: y en la última, porque E1 ha comentado que él ahí se ve regular...los demás??

E6: yo en la de comunicar no veo mucho...porque no sé si lo estoy haciendo bien...

E3: yo creo que igual sí que ha faltado una práctica sobre cómo comunicarse con estas personas. Se han dado los conceptos teóricos...en el trabajo que hicimos por grupos sobre los tipos de discapacidad, pero no se ha aplicado a la práctica. Entonces yo puedo saber cómo he de hablarle a un discapacitado auditivo, sé la teoría, pero en la práctica no sé aplicarlo...empiezo a hacer gestos y él puede decir...este hombre qué está haciendo...

E2: Pero eso ya es la relación que tengas tú con él.

E3: Sería, una práctica en la que se hubiera puesto en práctica los conceptos teóricos

E4: Yo creo que cada persona es un mundo, y a mí no me han enseñado cómo comunicarme con E2, o cómo comunicarme contigo, simplemente cada persona es un mundo, y yo me comuniqué con Andrea por ejemplo...al principio nos comunicábamos...

E3: eso que dices de que nadie te ha enseñado a comunicarte yo no estoy de acuerdo, porque desde que empiezas a socializarte estás aprendiendo a comunicarte.

E4: Pero quién me ha enseñado a mí??

E3: te enseñas tú como vivencia...entonces a lo mejor en tu vida tú no te has encontrado en la necesidad de transmitir a una persona con discapacidad intelectual...entonces no te han enseñado a comunicarte con personas con esa discapacidad sino con personas que hablan el mismo código...

E4: Pero yo no tenía una profesora detrás de mí que me dijera cómo comunicarme...

E1: sí, tú desde pequeña tenías a tus padres....profesores...que te enseñaban cómo comunicarte...

No es que te hayan enseñado a hablarle de usted a una persona mayor...no me refiero a eso, sino que te enseñan a expresarse ahora, por ejemplo de esta marea porque te han enseñado desde pequeña a hablar el mismo código...pero con una persona con discapacidad intelectual, si nunca has hablado con una persona con discapacidad intelectual, sabrás la teoría pero en la práctica no sabrás comunicarte, no sabrás expresarte,...es a eso a lo que me refiero...

E4: Sí, eso sí...

E5: Tú lo has vivido mucho, porque desde pequeña tenías amigas y tal...

E4: es que a las personas con discapacidad intelectual les hablamos como si tuvieran cinco años

E5: Sí, eso es verdad

E4: Y me di cuenta que el día de la práctica todos hablábamos...ay, ay... (hace muecas y gestos de niño)

E3: Probablemente esté arraigado esa forma de hablar a un discapacitado intelectual, pero también es verdad que tú no puedes utilizar tecnicismos porque la teoría es que no puedes mantener una conversación con un nivel de tecnicismos elevado, de ahí a hablar como a un niño pequeño hay un mundo...

E2: Vimos a David que les hablaba normal...(profesor del Centro Ocupacional)

E5: Y David porque es un profesional, pero había un chico que estaba haciendo prácticas, el rubio ese, ese chico les hablaba a todos perfectamente, pero ¿por qué? Porque lleva allí dos meses...

I: A ver, la idea por lo que estáis diciendo es, sí, hemos aprendido en la teoría esa forma de comunicarnos...pero nos hubiera faltado practicarlo, pero creéis que la forma de poner a prueba esto es en la realidad?? Creéis que esto se puede hacer en una práctica normal?

E3: No se puede hacer porque es muy difícil simular una discapacidad cognitiva...y cómo te vas a poner en una discapacidad severa profunda...tú no lo eres...Es complicado llevarlo a la práctica... ¿Qué debería poder hacerse? Sí, por los conceptos que das en clase, pero en una clase convencional, es imposible meterse en la piel de una persona con esa discapacidad

E1: No hemos hecho una práctica específica para aprender a comunicarnos, pero en la práctica que teníamos discapacidad visual, que teníamos que bajar al pabellón,...

E5: Pero mirábamos todos por abajo...si no todos casi todos...

E1: Cómo??

E4: Noo, yo no

E1: yo iba que no veía nada...

E5: No es real

E1: ¿no es real?

E2: conoces el entorno

E3: conoces el entorno, pero luego cuando te pones...

E1: estamos hablando de cómo mi compañero me hablaba a mí, para que yo no me diera un golpe...no estamos hablando de si es real o no es real...

E3: por mucho que te quiten la vista....no es igual..

I: E1 está hablando de comunicación!

E5: Hicimos con ella una práctica en la que veíamos cómo llamábamos a una persona con discapacidad en nuestros pueblos... 'retrasado'....

E1: sí, pero eso es otra cosa.

E3: Eso no es comunicación de hablar, son distintos niveles.

E1: yo cuando he dicho que lo que más me costaría a mí era esto, en parte hablaba con las personas con discapacidad auditiva, qué sí que teníamos nociones, porque a mí cuando me tocó, yo sabía qué hacer, yo sabía lo que habías hecho, cómo imitarte porque tú te comunicaste con nosotros en la práctica...pero por ejemplo con discapacitados intelectuales, no hemos visto nada, con ciegos lo hemos visto...

I: La visita del centro...

E2: en el centro ocupacional (se refiere a las prácticas voluntarias) fuimos a jugar a goalball y la relación era totalmente normal, como si fueran personas normales. Eran dos centros y la gente tenía relación totalmente igual...es verdad que era gente que no le costaba mucho, era gente más o menos normal...y la relación era perfecta

E5: Las cosas se normalizan con el tiempo...son personas que hablarán de todo...tienen una vida social igual...bueno igual no.

E2: Con la parálisis cerebral te viene a la cabeza que estás hablando y no te entenderán...

E5: Y que no se irán a una discoteca...pues harán otras cosas

I: Para ir concluyendo...qué diríais para concluir de este programa, esta asignatura, de esta experiencia que habéis tenido...como una conclusión final,

un lema...qué os nace compartir de esta experiencia, que es un programa, pero lleno de vida, de interacción,...

E2: Yo diría que fuera anual
Pero no puede ser,

E2: Por qué?

E5: porque no hay ninguna anual

E1: Lo que me viene a la cabeza como una frase...es atención a la diversidad, poder atender a todos, sin discriminar...si yo pienso en deporte adaptado, básicamente hemos aprendido atención a la diversidad.

E5: Aparte del deporte...yo lo aparco un poco y es más la sensibilización en general hacia este colectivo,....más que el deporte y la actividad física, eso es aparte.

E6: A mí me ha parecido una asignatura muy sorprendente, me he sorprendido a mí misma de lo que puedo hacer, y me ha gustado muchísimo, me ha gustado muchísimo.

E5: Es que yo hubiera querido hacer lo que habéis hecho vosotras, es que a mí me hubiera gustado estar ahí...es que iban a prepararla...eso es un puntazo (se refiera a que ellas, su trabajo lo enfocaron hacia las actividades rítmicas con un grupo de personas con discapacidad intelectual, que luego vinieron a la clase a dar una sesión de ritmo, bailes). Nosotros fuimos a ver un entrenamiento en silla de ruedas de los Rangers...pero eso era....lo más normalizado...eso, eso.. (señalando a las dos chicas que habían participado en la otra propuesta)

E4: Yo diría, que hay que fomentarlo y qué sí englobaría el deporte en la sensibilización. Yo creo que en magisterio, si estamos dando nosotros en EF esto, por qué lo dan ellos?? Sí que lo dieron, mi hermana me lo dijo, pero era todo teórico. Yo pensaba que sería esta una asignatura teórica.

E2: teórico no puede ser, porque cuando realmente se te quedan las cosas es con la práctica

E3: Yo como he dicho anteriormente, para mí ha superado todas las expectativas, porque el primer día pensaba que iba a ser todo teórico y ha sido más práctico que teórico...me ha gustado mucho, me he sensibilizado mucho porque no estaba nada sensibilizado, lo tenía aparcado en ese tema, y pienso que es una asignatura muy importante en el grado porque es diferente a todo lo demás, todo lo demás habla de rendimiento, de salud o de educación en centros convencionales, y esta da otro enfoque a lo que es la carrera, que es lo que te puede diferenciar el día de mañana de un entrenador personal o de uno que tiene un TAFAD, en la realización de actividades. Y que tú vas a saber atender a un colectivo que los demás, probablemente no van a saber ni que existe el deporte adaptado.

E5: Nos falta una memoria fotográfica de todo lo que hemos hecho (hablan sobre eso de hacer fotos...etc.)

I: Para terminar, el hecho de haber participado en este grupo os ha aportado algo, qué os ha parecido, os ha abierto alguna perspectiva...

E5: A mí me ha gustado, es una forma de concluir la asignatura...

E6: Conocer otros puntos de vista...

E5: Ha sido muy interesante sí que nos gustaría saber por qué estamos aquí nosotros...si era por la nota...

E1: Yo por ejemplo me siento alagado que nos digas de venir...la nota es una tontería...me ha parecido muy bien esta forma de concluir la asignatura. Es como repensar un poquito...

E5: Es con lo que nos quedaremos...

E6: Son los feedback, para que ella sepa qué mejorar

P3: Yo personalmente estoy contento de estar aquí sentado, el hecho de que la profesora te diga, ven a una reunión...

E2: sí, está muy bien

I: pero lo importante es que sirva para algo...

E4: Yo quiero hacer educación (itinerario) iría a mi instituto...y mi profesora siempre está haciendo cosas nuevas, con iniciativas...y me gustaría proponer cosas nuevas...igual no disponemos de material...

I: Vamos a concluir este grupo de discusión, agradeceremos vuestra participación, y sobre todo vuestra implicación.

9.12. ANEXO 12. CONSENTIMIENTO INFORMADO. GRUPO DE DISCUSIÓN.


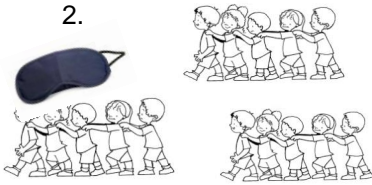
YO _____ AUTORIZO A LAURA
JIMÉNEZ MONTEAGUDO A GRABAR ESTE GRUPO DE DISCUSIÓN Y A
UTILIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA CON FINES ACADÉMICOS EN EL
PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DEPORTE ADAPTADO Y
ACTIVIDAD FÍSICA PARA ALUMNOS CON NEE.

FIRMADO:

A 29 de Mayo de 2013

9.13. ANEXO 13: SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.


BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD.		SESIÓN Nº 2 VISUAL
COMPETENCIAS	1, 3, 5, 8.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.2., 3.1, 3.3, 5.2, 5.5, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización hacia la discapacidad visual para favorecer una actitud positiva hacia la misma. - La discapacidad sensorial: visual. Características y orientaciones para la AF. 	
ESPACIO	Pabellón	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de orientaciones generales básicas - Antifaces, bastones - Hoja para propuesta de calentamiento 	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Desde el aula, por parejas, uno se pone el antifaz y el otro será su guía...el objetivo será llegar al pabellón, teniendo la experiencia de "no ver" y que alguien nos guíe. Trabajaremos la confianza, la comunicación y la empatía.	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>¿TE FÍAS?</p> <p>Caminamos y reconocemos el espacio. Cada guía tendrá que ir generando confianza en el compañero. Terminan trotando por el espacio. (cambio de pareja)</p> <p>Cada miembro de la pareja, tratará de enseñarle al compañero distintas formas, pero todo esto sin ver. Por ejemplo: estatua de la libertad. Cada vez más complejo. Se trata de que los alumnos vayan encontrando la forma de enseñar, que muchas veces será de forma kinestésica o táctil.</p> <p>EL TRENECILLO CIEGO</p> <p>Se colocan por grupos de 8 personas, en fila, cogidos a los hombros del de delante. Sólo el último podrá ver. El objetivo es llegar a la meta, superando obstáculos, dónde sólo podrá dar instrucciones el último de la fila. Después se pondrán de acuerdo para mejorar la comunicación en el grupo.</p> <p>Variantes: dar señales sólo táctiles, etc.</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sensaciones hemos vivido? ¿qué pensamos de las personas con discapacidad visual? - Elaboramos una lista de ORIENTACIONES BÁSICAS para la práctica de AF. - Cada grupo tratará de hacer una PROPUESTA de cómo adaptar un juego de calentamiento a una persona con discapacidad visual. 	15'
REPRESNTACIÓN	<p>1. Recorrido</p>  <p>2.</p> 	
OBSERVACIONES	Realizamos la puesta en práctica en la siguiente sesión	

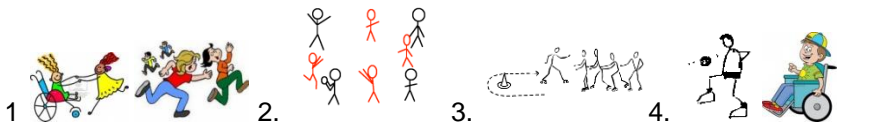
BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD.		SESIÓN Nº 3 CONCEPTOS
COMPETENCIAS	1,3,8.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.1, 1.3, 3.1, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos y terminología del ámbito. (Deficiencia, discapacidad y minusvalía.) - La Actividad Física Adaptada y sus diferentes ámbitos de aplicación. - Conceptos básicos en el ámbito del deporte adaptado. 	
ESPACIO	AULA	
MATERIAL	Hojas de información de los trabajos	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	<p>Dinámica: “DILO TODO AQUÍ” ¿Qué tipo de terminología hemos utilizado para nombrar a las personas con discapacidad? Por grupos de 4 elaboran una lista de “términos” que a lo largo de su vida o han utilizado o han escuchado. Se les anima a que escriban todo lo que sepan, incluso aunque sea ofensivo.</p> <p>Tras la reflexión y creación de la lista cada grupo irá leyendo sus términos. La idea es ser consciente de que casi todos los términos utilizados son ofensivos. Además aquí tratamos de llevarlo al extremo y darnos cuenta de que utilizamos estos términos en otras ocasiones, como por ejemplo: “Mira que eres subnormal”, “Es el tonto del pueblo”, etc... Es una experiencia de “laboratorio” dentro de la clase, para que fuera de ella, al menos conscientemente, no utilicemos más estos términos.</p>	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Power de TERMINOLOGÍA Y CONCEPTOS BÁSICOS del programa.</p> <p>Explicación del TRABAJO COOPERATIVO.</p> <p>Formación de Grupos de trabajo. Entrega de materiales trabajo grupo</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Proyección de El circo de la mariposa. Resolución de problemas de formación de grupos, etc.	15'
REPRESENTACIÓN	<p>1. Creamos una lista</p> <p>2. Formamos grupos</p>	
OBSERVACIONES	No se proyecta el video del circo de la mariposa porque una mayoría lo han visto. Sí se abre el foro sobre dicho video.	

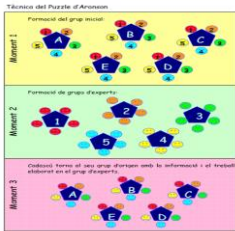
BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD.		SESIÓN Nº 4 AUDITIVOS
COMPETENCIAS	1, 3, 5, 8	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.2., 3.1, 3.3, 5.2, 5.5, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">- La discapacidad sensorial: auditiva. Características y orientaciones para la AF- Sensibilización hacia la discapacidad auditiva para favorecer una actitud positiva hacia la misma.	
ESPACIO	Pabellón	
MATERIAL	Tapones para los oídos, mp3, algodón, globos, pañuelos, folios con números, etc.	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP										
PUESTA EN MARCHA	La profesora se dirige al alumnado ya sin emitir palabras...por gestos les hace entender que han de ponerse los tapones...y quien no haya traído, algodón...	20'										
PARTE PRINCIPAL	<p><u>CONSIGNAS:</u> En primer lugar, con todo el grupo en frente, se les indica que la señal para venir todos al centro será: levantar el pañuelo negro.</p> <p><u>LOS COLORES:</u> El grupo trotará por la sala y cada vez que levante una tarjeta tendrá que hacer la consigna que se habrá explicado previamente.</p> <p>Rojo: a cuatro patas</p> <p>Verde: saltos de canguro</p> <p>Azul: cangrejo</p> <p>Amarillo: caballito</p> <p><u>SEÑALES:</u> con las mismas tarjetas habrá que moverse a un ritmo.</p> <p>Rojo: parar en una figura estática, estatua.</p> <p>Verde: moverse a cámara rápida</p> <p>Azul: moverse a cámara lenta</p> <p><u>AGRÚPATE!!:</u> Según el número que muestre la tarjeta habrá que reunirse lo más rápido posible.(3!! Grupos de 3, 10!!! Grupos de 10,...)</p> <p>Variante: unir 3 cabezas, unir 5 manos, unir 12 traseros,....</p>	2Grupos / 20'										
VUELTA A LA CALMA	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué sensaciones hemos vivido? ¿qué pensamos de las personas con discapacidad auditiva?- Elaboramos una lista de ORIENTACIONES BÁSICAS para la práctica de AF.- Cada grupo (5) tratará de hacer una PROPUESTA de cómo adaptar un juego de calentamiento a una persona con discapacidad auditiva.	15'										
REPRESENTACIÓN	<div><div>1.</div><div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div></div></div><div>2.</div><div><div></div><div></div><div></div></div><div>3.</div><div><table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table></div></div> <div><div></div><div></div><div></div><div>Parar y hacer una estatua.</div><div>Cámara rápida</div><div>Cámara lenta</div></div>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	2	3	4	5								
6	7	8	9	10								
OBSERVACIONES	<ul style="list-style-type: none">- Se pone en práctica previamente las propuestas para la discapacidad visual elaboradas en la clase anterior											

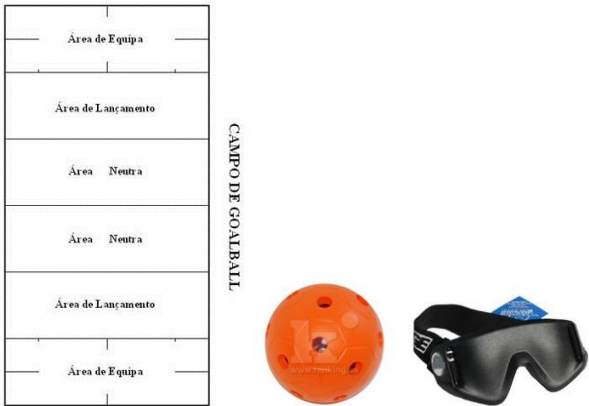
BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD.		SESIÓN Nº 5 FÍSICO-MOTRIZ
COMPETENCIAS	1, 3, 4, 5, 8.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.2., 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 5.4, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - La discapacidad física: estabilizada, progresiva y de origen cerebral. Características y orientaciones para la AF. - Sensibilización hacia la discapacidad motriz para favorecer una actitud positiva hacia la misma. 	
ESPACIO	Instalaciones deportivas Ciutat de l'esport	
MATERIAL	Sillas de ruedas, balones, cuerdas, hojas de orientaciones, hojas para propuestas de adaptaciones	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	<p>TE TOCÓ!!!: Se motivará diciendo que a cada uno le tocará un rol...que tendrá que asumir...Cada alumno recogerá un papelito donde pondrá un tipo de discapacidad. Y simularán dicha discapacidad:</p> <p>Físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lesión medular: silla de ruedas - Parálisis cerebral: limitaciones para hablar y en el movimiento de los brazos, las piernas,... - Hemiplejía - Amputaciones: de un brazo, de los dos, de una pierna,... 	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se formarán grupos de 10 personas, en cada grupo habrá diversidad de discapacidades. Y realizaremos el siguiente circuito:</p> <p>TULA: juego de tú la llevas, consiste en evitar que te pillen, uno tiene que pillar.</p> <p>LOS 10 PASES: consiste en hacer 10 pases con su equipo sin que el contrario intercepte la pelota.</p> <p>CARRERAS DE RELEVOS: variedad de relevos en grupos de 5. Con raqueta y pelota encima....dando toques, etc.</p> <p>QUE NO CAIGA: se trata de mantener en el aire siempre un globo...y poco a poco irán introduciéndose más globos.</p> <p>BALONCESTO: 3x3 mini partido de baloncesto en una canasta.</p>	4Grupos / 30'
VUELTA A LA CALMA	<p>Reflexionamos siendo conscientes de que las discapacidades la mayoría de veces "te tocan", sin merecerlo, sin hacer nada...porque la vida es así. Por eso el juego de roles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sensaciones hemos vivido? ¿qué pensamos de las personas con discapacidad física? ¿y de las patologías fisiológicas? <p>Sin subir AL AULA: EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboramos una lista de ORIENTACIONES BÁSICAS para la práctica de AF. - Cada grupo (5) tratará de hacer una PROPUESTA de cómo adaptar uno de los juegos a una persona con discapacidad física: en silla, con motricidad limitada, con amputación, en función de lo que le haya tocado. 	45'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES	Asisten menos de la mitad del grupo por un examen y adapto la sesión, suprimiendo la posta de los relevos, del baloncesto y la de mantener el globo en el aire. (Repito la sesión para el resto de la clase un día fuera del horario de nuestra asignatura)	

BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD		SESIÓN Nº 6-8 PUZZLE
COMPETENCIAS	3, 5, 8	
RESULTADOS APRENDIZAJE	3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 5.1, 5.2, 5.3, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las distintas discapacidades sensoriales, físicas, intelectuales y fisiológicas - La discapacidad intelectual: El retraso mental, el síndrome de Down, los trastornos conductuales. Características y orientaciones para la AF. 	
ESPACIO	AULA	
MATERIAL	Documentación sobre los distintos tipos de discapacidad	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	¿Qué grandes grupos de tipos de discapacidad creemos que hay? Comenzamos así, aprovechando que hemos tenido varias prácticas de sensibilización sobre el tema. Exposición del power TIPOS DE DISCAPACIDAD. Esquema general de la clasificación de los tipos de discapacidad.	15'
PARTE PRINCIPAL	<p>PRESENTACIÓN DE TRABAJO TIPOS DE DISCAPACIDAD: A través de la metodología cooperativa del puzzle de Aronson. (Presentación trabajo cooperativo)</p> <p>Se realizan 5-6 grupos de 9 personas cada uno. Dentro de este grupo, cada miembro elegirá de qué tema quiere ser experto. A partir de ahí, se reunirán por grupos de expertos para preparar:</p> <p>Documento en Word sobre el tipo de discapacidad que han elegido</p> <p>Presentación en power para su grupo de referencia</p> <p>Durante 2 clases más (4 horas) realizarán este trabajo de síntesis sobre los tipos de discapacidad a partir de toda la documentación proporcionada y de su propio trabajo de búsqueda. Cada experto lo expondrá en su grupo de referencia.</p>	9 Grupos / 40'
VUELTA A LA CALMA	Cada grupo guarda sus trabajos y se reparten tareas para traerlas el próximo día	5'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES	Se trabajará durante dos clases en grupos, y después en la tercera sesión se realizan las exposiciones.	


BLOQUE III. EL DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN Nº 9 GOALBALL
COMPETENCIAS	6, 7, 8	
RESULTADOS APRENDIZAJE	6.1, 6.2, 7.2, 8.2	
CONTENIDOS	- El deporte específico para personas con discapacidad y el deporte adaptado. El Goalball	
ESPACIO	Pabellón	
MATERIAL	Hojas con los campos de <i>goalball</i> , balones de goalball, antifaces, cinta adhesiva, cuerda, metros y tijeras	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Los alumnos podían acceder a la plataforma para ver un video del deporte. Se entrega al grupo de alumnos varios campos de goalball y el material necesario para crear los campos en el pabellón. Se crearán dos campos. En tríos se pasarán el balón de goalball para familiarizarse con el material y aprender las posiciones de defensa y de lanzamiento.	20'
PARTE PRINCIPAL	Por tríos jugarán un campeonato de <i>Goalball</i> , cumpliendo las normas más básicas. El balón debe golpear el área de lanzamiento y el área neutral. No se puede defender delante de la línea de equipo, etc...Se realiza un breve torneo.	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Se recoge el material utilizado, se reflexiona sobre la sesión, la facilidad para crear los campos y las posibilidades de sensibilización del deporte,...Dudas, preguntas,...	15'
REPRESENTACIÓN	 <p>El diagrama muestra un campo rectangular dividido en seis franjas horizontales. Las franjas superiores e inferiores están etiquetadas como 'Área de Equipa'. Las dos franjas centrales están etiquetadas como 'Área Neutral'. Las dos franjas inmediatamente adyacentes a las áreas de equipo están etiquetadas como 'Área de Lanzamiento'. A la derecha del diagrama, se muestra un balón naranja con agujeros y un antifaz deportivo negro.</p>	
OBSERVACIONES	Resulta difícil controlar el tema del silencio durante la sesión. Aun así se implican bastante en la sesión.	


BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD		SESIÓN Nº 10 Disc. INTELLECTUAL
COMPETENCIAS	1, 3, 5, 8	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.2., 3.1, 3.4, 5.3, 5.6, 8.1	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización hacia la discapacidad intelectual para favorecer una actitud positiva hacia la misma. - La discapacidad intelectual: El retraso mental, el síndrome de Down, los trastornos conductuales. Características y orientaciones para la AF. 	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Videos, hojas para realización de sesiones...	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Recordamos las características generales de las personas con discapacidad intelectual,...	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se introducen varios videos sobre discapacidad intelectual: Síndrome de asperger, síndrome de Tourette, síndrome de Rett, TDAH...</p> <p>Por parejas, deben proponer una sesión de actividad física para un grupo de personas con discapacidad intelectual.</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Dudas, preguntas,...	15'
REPRESENTACIÓN	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2.)</p> </div> </div>	
OBSERVACIONES	Se proponen una serie de tareas para los alumnos que no han asistido, con visionado de videos, realización de sesión, etc...	


BLOQUE III. EL DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN Nº 11 DEPORTE PARALÍMPICO
COMPETENCIAS	7	
RESULTADOS APRENDIZAJE	7.1, 7.2	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Los orígenes del movimiento paralímpico. - Juegos Paralímpicos de Verano y Juegos Paralímpicos de Invierno. - Los deportes Paralímpicos: teoría y práctica. - Las diferentes federaciones nacionales e internacionales de Deporte Adaptado. - Intervención en programas de entrenamiento y dirección de Deporte Adaptado: Hospisport, Tetrasport,... 	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Película Utopía, presentación, videos,..	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Proyección del video "Una luz diferente". (Sobre el deportista David Casinos)	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>A través de una presentación se explica la historia del deporte adaptado, movimiento paralímpico, organización, etc</p> <p>Proyección de la película UTOPIÁ. Historia de Tetrasport</p>	30' 50'
VUELTA A LA CALMA	Comentamos algunas ideas sobre el video y se les invita a participar en el foro.	10'
REPRESENTACIÓN	 <p>1) 2) 3)</p>	
OBSERVACIONES	Se propone tarea para los alumnos que están fuera, para ello tendrán que ver la película Utopía.	


BLOQUE III. DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN Nº 12 BOCCIA/VOLEI
COMPETENCIAS	6, 7.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	6.1, 6.2, 7.2	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - El deporte específico para personas con discapacidad y el deporte adaptado. La <i>boccia</i>. - El deporte adaptado: el voleibol sentado 	
ESPACIO	Instalaciones deportivas	
MATERIAL	3 Juegos de <i>Boccia</i> oficiales y uno alternativo, balones de voleibol, sillas de ruedas, cinta para marcar el campo, hojas para realizar propuestas de juegos...	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Preparamos los cuatro campos de <i>boccia</i> en grupos. Y el campo de voleibol. Se explican las características básicas y la esencia del juego de ambos deportes.	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se forman 8 grupos para las 8 postas, que tendrán que recorrer.</p> <p><i>Boccia</i> individuales.</p> <p><i>Boccia</i> parejas</p> <p><i>Boccia</i> equipos</p> <p><i>Boccia</i> material alternativo</p> <p>Creación de un juego para la práctica de la <i>boccia</i></p> <p>Voleibol sentado</p> <p>Voleibol sentado</p> <p>Creación de un juego para la práctica del voleibol</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Recoger el material y comentar las dificultades de la sesión.	15'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES		


BLOQUE I. CONCEPTOS BÁSICOS Y SENSIBILIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD		SESIÓN Nº 13 ACCESIBILIDAD
COMPETENCIAS	2	
RESULTADOS APRENDIZAJE	2.3	
CONTENIDOS	- Accesibilidad, barreras y discapacidad.	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Hojas de evaluación de accesibilidad y metros.	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Se inicia la sesión con el video “el mundo al revés”, en el que se muestra un mundo hecho para personas con discapacidad, donde las personas con discapacidad...no pueden acceder...	20'
PARTE PRINCIPAL	Se aborda el tema de la “accesibilidad”, legislación, barreras,...	45'
VUELTA A LA CALMA	Por grupos analizan a nivel de accesibilidad la propia instalación deportiva.	20'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES		




TODOS LOS BLOQUES		SESIÓN Nº 14 CONFERENCIA DEPORTISTA
COMPETENCIAS	1, 3, 8.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.2, 1.3, 3.2, 8.1, 8.2	
CONTENIDOS	CONFERENCIA DEPORTISTA PARALÍMPICA	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Videos	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Presentación de la ponente	5'
PARTE PRINCIPAL	Conferencia de deportista paralímpica	45'
VUELTA A LA CALMA	Preguntas, comentarios,...	15'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES		


BLOQUE III. DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN Nº 16-17 CLASIFICACIONES FUNCIONALES y AYUDAS TÉCNICAS
COMPETENCIAS	6 y 7.	
RESULTADOS APRENDIZAJE	6.1, 6.2, 7.4,	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Las Ayudas técnicas y el material adaptado. - Concepto de Clasificación Funcional en el Deporte Adaptado. - Valoración crítica del actual modelo de Deporte Adaptado de competición. Diferentes perspectivas de futuro. 	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL		

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Se inicia la sesión, comentando la tarea de adaptaciones que se había propuesto como trabajo autónomo.	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se realiza una exposiciones sobre dos temas fundamentales:</p> <p>Las clasificaciones funcionales en el deporte adaptado.</p> <p>Las ayudas técnicas y los materiales adaptados</p> <p>Una vez realizada la exposición, cada grupo de trabajo tendrá que pensar qué tipo de material adaptado va a crear.</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	En la siguiente clase se expondrán los materiales elaborados	15'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES		

BLOQUE III. DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN N° 18-23 EXPOSICIONES
COMPETENCIAS	2 y 7	
RESULTADOS APRENDIZAJE	2.3, 7.2, 7.3	
CONTENIDOS	- Aproximación a las distintas modalidades deportivas.	
ESPACIO	Instalaciones deportivas	
MATERIAL	Sillas de ruedas, material necesario para cada modalidad...	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
EXP TEÓRICAS	Se realizan dos sesiones de exposiciones teóricas de los trabajos de los grupos.	
EXP. PRÁCTICAS	Exposiciones de los deportes: Baloncesto en silla de ruedas///fútbol 5 Atletismo ///Paralimpiadas de invierno Ciclismo /// Tenis en silla Tenis de mesa /// Judo para ciegos Danzaterapia ///Special Olympics (en sesión aparte)	
REPRESENTACIÓN	  	
OBSERVACIONES		

BLOQUE III. DEPORTE ADAPTADO		SESIÓN Nº 24 VISITA CENTRO
COMPETENCIAS	1, 2, 3, 8	
RESULTADOS APRENDIZAJE	1.1, 1.2., 1.3, 2.3, 3.4, 8.2	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Danzaterapia - Special Olympics 	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Música y equipo de música. Colchonetas, petos, conos, cuerdas,...	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	Se acoge a los alumnos y profesores del Centro Educativo de Educación Especial "Plà de la Mezquita". En este centro, un grupo de alumnas ha realizado su propuesta de trabajo para la asignatura. Ha realizado un programa en el que a través de varias sesiones han preparado a estos alumnos para "enseñar" una coreografía a los alumnos de 3º de CAFD.	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>La sesión tendrá dos partes:</p> <p>Danzaterapia, en la que los alumnos con discapacidad, enseñarán una coreografía a los alumnos de 3º de CAFD.</p> <p>Special Olympics: los alumnos de 3º de CAFD, proponen una serie de actividades y circuitos semejantes a los de esta asociación y los chavales con discapacidad participan de ello.</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Se recoge la actividad, damos las gracias a los profesores y a los alumnos por haber hecho el esfuerzo de trasladarse desde su centro.	15'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES	Hay un proceso en la interacción entre los dos grupos. Se va generando un muy buen ambiente de trabajo,...	

BLOQUE I, II Y III		SESIÓN Nº 25 REPASO
COMPETENCIAS	TODAS LAS COMPETENCIAS	
RESULTADOS APRENDIZAJE	2.1, 2.2, 2.3, 3.6,	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Competiciones más destacadas en el ámbito deportivo. (Bloque III) - Protocolos de actuación (Bloque I) - Legislación y discapacidad (Bloque II) - Repaso general de los contenidos más destacados 	
ESPACIO	Aula	
MATERIAL	Power resumen destacando aquellos más aspectos más importantes	

FASE	DESCRIPCIÓN	T' /AGRUP
PUESTA EN MARCHA	La sesión consistirá en hacer un repaso general de los contenidos más importantes de todos los bloques. Además se introducen algunos contenidos.	20'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se realizará un repaso general de todos los bloques de contenidos incidiendo en varios contenidos nuevos:</p> <p>Competiciones más destacadas en el ámbito deportivo</p> <p>Legislación más destacada en los distintos ámbitos</p> <p>Protocolos de actuación antes durante y después de la AF.</p>	2Grupos / 20'
VUELTA A LA CALMA	Se da por concluido el temario de la asignatura.	15'
REPRESENTACIÓN		
OBSERVACIONES		

9.14. ANEXO 14. DIARIO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

SESIÓN	ACCIONES DE CLASE	¿QUÉ ESPERAS QUE SUCEDA?	¿QUÉ SUCEDE REALMENTE?	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES
1. LAS ETIQUETAS ME HACEN DAÑO. CUENTO OBSTÁCULOS	Dinámica: Etiquetas. Guía asignatura Cuento Obstáculos	Que el alumnado experimente que tendemos a “etiquetar” a los demás, tanto de forma positiva como negativa. Aplicar esta idea al ámbito de la discapacidad, que está lleno de etiquetas de todo tipo.	Sorpresa y risas porque algunos de los participantes se sienten ridículos. Algún alumno en la reflexión dice que esa sensación de sentirse etiquetado es la que sienten las personas con discapacidad. En general el grupo se implica en la actividad.	Me sorprende que haya una alumna que se “incomode” cuando yo digo que si nos dominan los sentimientos de lástima podemos “perjudicar” nuestro trabajo de AF con personas con Discapacidad. Tengo la sensación de que muchos están muy perdidos...como que son conceptos nuevos...lejanos.
2.SENSIBILIZACIÓN D.VISUAL	Itinerario por parejas, ciego y guía desde la clase. (recorrido y reconocimiento) Actividad: <ul style="list-style-type: none"> - Tren ciego - Me atrevo a correr - Trabajo en grupo. 	Que el alumnado guía cometa muchos errores de comunicación con su compañero con ceguera. Que los que simulan discapacidad visual tengan miedo, desconfianza. Que exista una progresión de menos a más confianza. Que el alumnado se percate de los aspectos que hay que tener en cuenta para la práctica deportiva	Errores de comunicación. Mala función de guiado. Desconfianza...Alguna actitud “prepotente” de algún alumno antes de empezar. Cambia esa actitud después de la experiencia, lo que parecía tan fácil, no lo era tanto. Solo 3-4 alumnos se atreven a correr al máximo. El alumnado se da cuenta de todos los aspectos que no ha tenido en cuenta en el recorrido. Es consciente de la dificultad de guiar a una persona que no ve.	Tenía inquietud porque el trabajo de simulación en esta discapacidad hay que tener mucha seguridad y son muchos. He sentido frustración cuando en plena actividad han entrado unos obreros a trabajar...generando mucho ruido...han interrumpido la actividad. En la tarea final de programación de un calentamiento, me he sentido bien al percibir que el alumnado sabía lo que tenía que hacer.

3. TERMINOLOGÍA	<p>Lista de términos que habitualmente utilizamos para nombrar a las personas con discapacidad.</p> <p>Conceptos del ámbito: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. AFA/D.adaptado. Paradigma biomédico//competencial</p>	<p>Sorprende pensar en toda la terminología que usamos para las personas con discapacidad</p>	<p>Algunos alumnos se dan cuenta de cómo el vocabulario de algunas definiciones es excluyente... Les da incluso vergüenza nombrar algunos adjetivos que ellos mismos han utilizado o han escuchado de otros: cojo, retrasado, Down, subnormal,...</p>	<p>Una mayoría han visto ya el circo de la mariposa. Por lo que no lo proyecto.</p> <p>Me quedo con la sensación de que en algo la actividad, ha "tocado" sus actitudes.</p>
4. AUDITIVOS	<p>Los alumnos se ponen tapones, se propone una experiencia práctica de simulación como si fueran personas con sordera. Varios tipos de calentamientos por consignas y juegos.</p>	<p>Tener una experiencia que le haga cuestionarse cuál es la realidad de la personas con discapacidad auditiva, tratando de empatizar con ellos.</p>	<p>Las propuestas que llevan a la práctica sobre discapacidad Visual (anterior práctica) es muy pobre: no cumplen los requisitos de un calentamiento, no hacen propuestas inclusivas sino que sus propuestas van dirigidas a la sensibilización...es decir a una adaptación inversa, todos con los ojos tapados.</p> <p>La experiencia de la práctica de auditivos funciona muy bien.</p>	<p>Algo preocupada de ver que el alumnado está muy falto de recursos didácticos, aunque 3º es el curso en el que se da la asignatura de didáctica, por lo que se puede justificar.</p> <p>Satisfecha de la implicación del grupo en la sesión de auditivos.</p>

5. DISCAPACIDAD MOTRIZ	JUEGO DE ROLES CON LA DISCAPACIDAD MOTRIZ	<p>Como un juego de azar, a cada alumno le toca un tipo de discapacidad, tratando de hacer una metáfora con la vida, en la que muchas veces “nos toca” asumir una discapacidad. En este caso son todas “físico-motrices”</p> <p>Varios juegos en los que cada uno asume su rol. “Tú la llevas”, los 10 pases, relevos y que no caiga el globo.</p> <p>Posteriormente el grupo trata de resolver la situación haciendo una adaptación a cada tipo de discapacidad, con unas orientaciones.</p>	Debido a un examen de recuperación, a la sesión asisten unos 20 alumnos por lo que cambio la sesión. En lugar de realizar 4 juegos hago sólo el del TULA y el de LOS 10 PASES. Posteriormente, recupero la sesión con el alumnado que no pudo asistir.	Al final me quedo con la sensación de la dificultad de adaptación de algunas discapacidades como por ejemplo la amputación de los dos brazos. Por otro lado, el alumnado tiene la iniciativa de hacer adaptaciones sencillas que faciliten la participación del alumno con discapacidad sin perder la esencia del juego, y con el mínimo de adaptaciones posible. En esta sesión trato de hacer hincapié en que debemos hacer propuestas inclusivas...no que todos los demás se pongan en la situación del otro, por ejemplo en una silla,...sino favorecer la participación del mismo
6. Y 7. TIPOS DE DISCAPACIDAD PUZZLE DE ARONSON	<p>Explicación de los tipos de discapacidad. Clasificación de los tipos de discapacidad.</p> <p>Se realizan grupos de trabajo con la metodología del Puzzle de Aronson.</p> <p>Tiempo de trabajo en grupo.</p>	Que se expliquen los distintos grupos de discapacidad. Organizar la clase por grupos para el trabajo de tipos de discapacidad.	<p>Los alumnos más o menos tienen claro algunos tipos de discapacidad como las sensoriales, aunque tienen confusiones como que todos los sordos son mudos...o que las personas con Parálisis Cerebral tienen discapacidad intelectual...</p> <p>Cada grupo se pone a trabajar con su tipo de discapacidad.</p>	Me preocupa que los alumnos se impliquen y profundicen en el tipo de discapacidad que tienen, y que no se repartan el trabajo teniendo así una visión muy sesgada del tipo de discapacidad.

8. EXPOSICIONES TIPOS DE DISCAPACIDAD	En los grupos de referencia iniciales, con un ordenador o dos, cada experto va exponiendo su trabajo. Por orden, todos los 1, luego todos los 2,...etc	Que cada grupo traiga sus ordenadores y sus powers preparados. (previamente los han subido a la plataforma)	Todos los grupos realizan sus exposiciones. Un grupo de expertos no trae el power por lo que han de adaptar el Word para exponer a su grupo.	Tengo dudas sobre si esta forma de trabajar los tipos de discapacidad, más cooperativa, es eficaz, y ayuda a que todo el grupo conozca las discapacidades. Pienso que he de buscar una forma de “reforzar” los tipos de discapacidad. Al menos algunos grupos que percibo que se han trabajado con menos claridad.
9. GOALBALL	El grupo, de forma autónoma monta los campos de Goalball, a partir de las medidas del campo etc.. Se forman tríos, se explica el juego y se realiza una liga en la que los alumnos experimentan el deporte.	Que los alumnos se impliquen, que cueste un poco mantener el silencio...	El grupo tarda más de lo esperado en montar los campos. Hay poco silencio y he de insistir bastantes veces en ello. Por otra parte la participación es intensa por parte de la mayoría del grupo.	Este es un deporte que resulta muy interesante para los alumnos...además creo que es una buena herramienta para la sensibilización del alumnado de secundaria, ya que es un recurso al alcance de la mano.
10.DISC INTELLECTUAL	DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: programación de una sesión práctica para participantes con discapacidad intelectual. Videos síndrome asperger, Rett, Tourette, TDAH	Dudas sobre los tipos de discapacidad intelectual y síndromes... Consolidar algunos aprendizajes que en las exposiciones pudieron no quedar claros.	Algunos alumnos ven complejo programar una actividad sencilla que sea comprendida por personas con discapacidad intelectual. (porque ha tenido una experiencia con una participante, que no comprendía las explicaciones del monitor para ayudar a un deportista a jugar a <i>Boccia</i> . Esto me parece curioso porque otros, ni siquiera preguntan sobre esto, por tanto la experiencia va a tener consecuencias a la hora de programar de forma más adecuada y realista. Los alumnos programan. Se sorprenden con los videos del síndrome de Tourette.	Me preocupa, que comprendan y distingan que la Parálisis Cerebral no es una discapacidad intelectual, aunque muchas veces nos encontramos con ésta asociada. No sé hasta qué punto, queda claro este tipo de discapacidad.

11. LA OTRA OLIMPIADA	La otra Olimpiada. Historia del deporte paralímpico. Película: UTOPIÁ	Sorprende e impacta en el alumnado por el video Utopía, por ser una historia real del nacimiento de tetrasport	En la proyección “una luz diferente” de D. Casinos, los alumnos se impresionan de su autonomía, ya que es una persona con ceguera total. En la historia del deporte paralímpico, insisto en las diferencias de organización con respecto al Movimiento Olímpico. También sobre la tendencia a la inclusión en federaciones unideportivas. Proyección película UTOPIÁ.	Siento que los alumnos han empatizado con los protagonistas de la película. Me siento satisfecha de la sesión porque se ha creado una tertulia donde se perciben inquietudes por parte del alumnado.
12. BOCCIA Y VOLEIBOL SENTADO	La clase se divide en 8 grupos para realizar <i>Boccia</i> y Voleibol sentado. Por grupos crean los campos	Que el alumnado se interese por un deporte novedoso para ellos como es la <i>boccia</i> , y las posibilidades del voleibol sentado	Hace un día de mucho viento, que a lo largo de la sesión se convierte en insoportable. Los alumnos están muy dispersos, y el viento lo hace más difícil. El alumnado debe ir pasando de posta en posta en un orden pero lo hacen de forma aleatoria	Me siento muy agobiada durante la clase sobre todo porque los alumnos están muy dispersos (acaban de ser las fallas) y al hacer tanto viento todavía es más difícil conseguir que me presten atención
13. ACCESIBILIDAD	Concepto de accesibilidad, tipos de barreras...videos: mundo para personas con discapacidad, mundo sin barreras, sordera,...Ficha de análisis de instalaciones	Que los videos impacten a los alumnos. Espero que los alumnos no sepan distinguir entre los tipos de barreras arquitectónicas. Tener al menos 35 minutos para analizar una instalación deportiva.	Al empezar la sesión hablando de la experiencia del día anterior, haciéndoles caer en la cuenta de que estuvieron muy dispersos, el alumnado se muestra receptivo a la sesión. Los alumnos en grupos van a hacer un mini análisis de la accesibilidad de la sede, algunos del pabellón...pero esta actividad se hace en menos tiempo del previsto	Expreso la experiencia del día anterior de dispersión del grupo. Además aprovecho para comentarles que les veo bastante poco implicados en revisar los documentos en la plataforma. Tengo la sensación de que yo estoy dando mucho, y algunos alumnos van a los mínimos...

14. CONFERENCIA: DEPORTISTA	Conferencia de una deportista paralímpica	Que la deportista cuente su historia personal, su experiencia como deportista de élite... que los alumnos empaticen	Los alumnos se implican mucho en la conferencia. Le preguntan muchas cosas. Al terminar un grupo de unos 15 siguen haciéndose fotos con ella, etc...	Termino la sesión contenta por ver a los alumnos muy implicados, siento que han quedado sensibilizados e impactados con la deportista. Me siento muy satisfecha de la respuesta de los alumnos.
15. EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN	La Inclusión. Historia desde la segregación a la inclusión. Las ADAPTACIONES y EF	Hacer un recorrido por las etapas de la historia de las personas con discapacidad en la sociedad. Explicar la inclusión a través del video "por cuatro esquinitas de nada". Después ver las leyes y la discapacidad. El ámbito educativo y las adaptaciones, tipos. Propuesta de adaptaciones	La sesión es densa, de muchos conceptos y contenidos teóricos, pasamos por las cuatro etapas... y los alumnos tratan de comprender la diferencia entre inclusión e integración, alguno parece que no acaba de entender la diferencia. Al final de la clase no queda tiempo para empezar la tarea en el aula, por lo que han de realizarla como trabajo autónomo	Tengo la sensación de que la clase ha sido bastante densa y muy teórica. Aunque por otro lado, he percibido al alumnado bastante participativo en la sesión, intuyo que es porque cada vez más se van implicando en la asignatura por la última experiencia con la deportista paralímpica.
16. CLASIFICACIONES FUNCIONALES Y AYUDAS TÉCNICAS	Tarea de adaptaciones Explicación de las Clasificaciones funcionales: para qué sirven, quién las realiza, clasificaciones según grupos de discapacidad. Ejemplos de Clasificaciones de algunos deportes. Las ayudas técnicas. Tipos, ejemplos, imágenes,...	Los alumnos deben traer una tarea sobre las adaptaciones en educación. Tema de las clasificaciones funcionales. Tema de las ayudas técnicas. Propuesta de trabajo en grupo sobre cómo elaborar material adaptado.	Empiezo la clase hablando del poco trabajo del grupo a través de la plataforma etc... Los alumnos reconocen que no van al día... que no están acostumbrados a este tipo de trabajo tan continuo. Y a usar tanto la plataforma. Explicación de las clasificaciones funcionales, y de las ayudas técnicas. Propuesta de trabajo en grupo sobre la creación de materiales adaptados.	Por un lado siento que me paso el día "tirando" del alumnado... pues la tarea sobre adaptaciones no la ha hecho la mayoría. Por otro lado, en general se implican en los contenidos sobre clasificaciones funcionales, que es un tema muy complejo. Les veo motivados para crear su propio material adaptado

17. MATERIALES ADAPTADOS	<p>- Video sobre ayudas técnicas</p> <p>Cada grupo elabora su material adaptado</p> <p>Stand para mostrar los materiales elaborados</p>	<p>Que los alumnos traigan material para preparar sus materiales...y que haya bastante caos en la elaboración...</p>	<p>Un grupo de alumnos trae una canaleta elaborada, muy original.</p> <p>Además se realizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -bolas de <i>boccia</i> con arroz y globos, -raquetas de ping pong y una mesa de clase con redes alternativas, -Atletismo, martillo y peso de forma muy creativa -Material para discapacidad intelectual -Balón fútbol para ciegos -Balón Goalball -Sticks de hockey 	<p>Me sorprende el interés de un grupo al haber realizado una canaleta en su tiempo libre. Veo interés en un número mayor de alumnos que en un principio... siento que se van implicando.</p>
18. EXPOSICIONES TEÓRICAS	<p>Exposiciones teóricas de 5 grupos.</p>	<p>Que los 5 grupos realicen exposiciones de unos 15 minutos sobre cada uno de los deportes</p>	<p>Sólo cuatro grupos exponen. El grupo de Judo no ha traído la exposición, dicen que no sabían que les tocaba.</p> <p>El grupo pregunta y está bastante atento a las exposiciones. Hay algunos alumnos que no muestran interés, que están al final. Tres alumnos se salen de clase a mitad.</p>	<p>Me han gustado las presentaciones de los trabajos, creo que son bastante correctas y transmiten los contenidos básicos de cada deporte. Me molesto con el tema de las firmas y los 3 alumnos que se salen antes de clase. Percibo y ratifico que hay alumnos que vienen a clase a firmar, no tienen interés.</p>
19. EXPOSICIONES TEÓRICAS	<p>Exposiciones teóricas de 5 grupos</p>	<p>Exponen cinco grupos sus trabajos.</p>	<p>Intervengo después de las exposiciones para tratar de aclarar algunos conceptos y para comprobar que los alumnos están comprendiendo las exposiciones. Invito a un alumno a salir de clase por estar utilizando el móvil.</p>	<p>Pienso que quizá es demasiada información para una sesión, pero por otro lado, es una información básica sobre cada uno de los deportes.</p>

20. BALONCESTO Y FÚTBOL 5	Exposiciones prácticas de Baloncesto en silla y Fútbol 5 para ciegos	<p>Dividimos a la clase en dos grupos de 23-24 alumnos. Y realizan las dos sesiones a la vez, y luego se intercambian. Que el grupo plantee una sesión inclusiva, donde participen también alumnos a pie.</p> <p>Que el alumnado tenga bastantes problemas para exponer y para realizar la sesión de Futbol 5</p>	<p>El grupo de baloncesto enfoca su sesión para trabajo sólo en silla ya que su idea es dar a conocer el deporte. Yo les sugiero que además de esto, para dinamizar más la clase y aproximarnos también al baloncesto inclusivo, introduzcan también jugadores a pie. Además sólo hay 12 sillas de ruedas y el grupo tiene a 25 alumnos.</p> <p>La sesión de fútbol es bastante caótica, ya que no hay el silencio suficiente al no poder usar la pista prevista por estar mojada. El grupo no tiene bien pautadas las acciones y en el trabajo de futbol 5 ciegos, es fundamental.</p>	<p>Siento que como aproximación a los deportes la sesión de baloncesto ha estado bastante bien, tanto el grupo de exposición como los alumnos se han implicado. Sin embargo en la sesión de fútbol tengo la sensación que lo único que han aprendido es que es un deporte complejo, nada más.</p>
---------------------------	--	---	---	---

21. DANZATERAPIA Y SPECIAL OLYMPICS (PLÁ DE LA MEZQUITA)	Visita centro educación especial Pla de la Mezquita. Exposición práctica grupo DANZATERAPIA y SPECIAL OLYMPICS	Que el grupo exponga su sesión de danzaterapia con la clase. Que el grupo de special olympics muestren su sesión de pruebas de habilidades.	EL grupo de danza terapia se tiene la iniciativa de asistir a un Centro de educación especial para allí, trabajar la danza con un grupo de alumnos. Es tal la implicación que se organiza todo para que este grupo de alumnos del centro vengan a la universidad para “enseñar” a los alumnos de 3º de CCAFD la coreografía que han aprendido con el grupo de DANZATERAPIA. Asisten con sus profesores a la universidad, y realizan la sesión siendo ellos los protagonistas. Aprovechando esta visita, el grupo de Special Olympics, prepara unas pruebas de habilidades para que el grupo de alumnos que nos visita junto con los alumnos de la clase las realicen. La sesión es un ÉXITO. Se crea muy buen ambiente y existe un intercambio de experiencias muy enriquecedor.	Muy satisfecha de todo lo vivido. Me sorprende bastante la iniciativa del grupo de realizar la actividad en el centro específico, además se implican mucho con el grupo, ya que se percibe que las alumnas han establecido una relación con los alumnos del centro. Me alegra mucho ver que la clase se IMPLICA muchísimo en las dos sesiones y participan como uno más y ayudando a sus compañeros. Percibo a los alumnos emocionados con la experiencia. Hay más participación en los foros después de esta sesión.
CARRERA POPULAR	Asisten 5 voluntarios a la carrera popular para personas con discapacidad intelectual	FUERA DE HORARIO LECTIVO		Participo como voluntaria. Percibo en los 5 alumnos que asisten una evidente implicación y emoción en la actividad.

22. PARALIMPIADAS INVIERNO Y ATLETISMO	EXPOSICIONES: Hockey silla y Atletismo	Que el grupo de Hockey adapte esta modalidad (difícil de adaptar) a las circunstancias. Que el grupo de Atletismo dé a conocer algunas de las modalidades del atletismo adaptado	<p>Por un fallo de comunicación no hay sticks para el Hockey en silla. El grupo tiene que improvisar unos sticks con “picas”, algo que no tiene demasiado éxito por su dificultad.</p> <p>El grupo de atletismo, muestra los 100m en silla con la silla de atletismo, 100m ciegos, lanzamientos de jabalina, disco y peso en silla de ruedas. Realizan adaptaciones bastante buenas.</p>	<p>El grupo está bastante implicado, ha habido cambios significativos en el grupo, al menos en algunos miembros, y las sesiones van bastante rodadas, a pesar de que somos unos 50.</p> <p>Me sabe mal lo que ha pasado con el grupo de Hockey.</p>
23. TENIS SILLA Y CICLISMO	EXPOSICIONES: Tenis en silla y Ciclismo	Práctica de tenis en silla de ruedas. Ciclismo, con la modalidad de Handbike	<p>El grupo de tenis en silla, deporte bastante complejo lo prepara por postas, pero hay una falta de feedback al grupo, es decir, se nota que saben poco sobre el deporte, por lo que no hay correcciones para poder mejorar las habilidades. La handbike es la estrella de la otra práctica ya que es un material novedoso para ellos. La sesión es de entrenamiento para handbike y probarla.</p>	<p>Sensación de que aunque cada grupo tiene unos 45 minutos para realizar su sesión, es poco tiempo para poder aproximar a los compañeros a cada deporte.</p>

24. TENIS MESA Y JUDO	EXPOSICIONES: tenis de mesa y Judo para discapacidad visual	En las tutorías orienté al grupo de tenis de cómo podría adaptar el aula. El grupo de Judo no ha asistido a tutorías y no han expuesto la teórica.	El grupo de tenis de mesa, tiene un poco de caos sobre todo porque no realiza una clasificación con lo que podría haber resultado más interesante, distinguiendo los que van en silla, los que no, etc. No tenemos varias sillas de ruedas porque se produce un mal entendido en el material. El grupo de Judo, va modificando las correcciones que les voy haciendo, ya que cometen bastantes errores de preparación etc... Al final, el propio grupo de preparación aprende durante la exposición, el resto de la clase, tiene una muy pequeña aproximación al deporte.	Aunque se genera bastante caos en el tenis de mesa realizan una exposición dinámica, con interacciones,... La exposición del grupo de judo me hace sentir incómoda, el grupo no ha preparado bien su trabajo, y ahora algunos errores son evidentes, como preparar el entorno de forma adecuada...
25. REPASO GENERAL DE CONTENIDOS	Repaso general de los aspectos más importantes de los tres bloques de contenidos. Además se explican algunos contenidos nuevos y se profundiza en otros.	Que el grupo participe, poder tener el feedback suficiente que me proporcione una idea general del aprendizaje del alumnado. Explicar los contenidos que faltan.	Se realiza el repaso con la participación de varios alumnos... Además se explican contenidos nuevos (se han trabajado pero sin ponerle nombre ni sistematizarlo): Protocolos de actuación, competiciones más importantes en el ámbito deportivo y legislación.	Me llevo la sensación de que un importante grupo de alumnos han aprendido aspectos básicos y fundamentales dentro del programa, como por ejemplo lo que tiene que ver con el lenguaje adecuado... También por otro lado, tengo algo de dudas de si es un poco extenso el temario... hay muchos contenidos y muy variados, de los tres bloques. Ahora falta que completen lo que han aprendido con el estudio.